

Hochbegabung. Eine internationale Perspektive

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophisch-  
Sozialwissenschaftlichen  
Fakultät der  
Universität Augsburg

vorgelegt von  
Elke Bettina Hörner aus  
Ulm, Donau  
2011

Erster Gutachter: Herr Prof. Dr. Dr. Werner Wiater  
Zweiter Gutachter: Herr apl. Prof. Dr. Peter O. Chott M.A.  
Tag der mündlichen Prüfung: 20.12.2011



# Inhaltsverzeichnis

<b>0. Vorwort</b>	Seite 9
0.1 Die Methodik der Arbeit	10
0.2 Die Forschungsfragen	13
0.3 Die Einordnung der Arbeit in die gegenwärtige Theoriediskussion	14
 <b>Kapitel 1 Wissenschaftstheoretische und gesellschaftstheoretische Grundlagen</b>	
<b>1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen: Konstruktivismus und Systemtheorie, Transaktionsforschung und ökosystemischer Ansatz</b>	15
<b>1.1 Konstruktivistisch-systemisch denken und handeln</b>	16
1.1.1 Konstruktionen von Wirklichkeiten	17
1.1.2 Von denkenden und handelnden Systemen	19
<b>1.2 Die Transaktionsforschung</b>	21
1.2.1 Neue Erkenntnisse der Transaktionsforschung	22
1.2.2 Wirkungen der Transaktionsforschung auf Gesellschaft	23
<b>1.3 Der ökosystemische Ansatz anhand Bronfenbrenners Mehrebenenmodell</b>	25
<b>1.4 Aus der Perspektive von Konstruktivismus und Systemtheorie, Transaktionsforschung sowie ökosystemischen Ansatz auf</b>	29
1.4.1 Bildung und Schule	29
1.4.2 Lernen und Unterricht	33
<b>2. Gesellschaftstheoretische Grundlagen: Die Gegenwartsgesellschaft der Postmoderne</b>	36
<b>2.1 Postmoderne Zeitdiagnosen</b>	40
2.1.1 Die Dienstleistungsgesellschaft	40
2.1.2 Die nachindustrielle Gesellschaft	42
2.1.3 Die Medien- und/oder Kommunikationsgesellschaft	43
2.1.4 Die Risikogesellschaft	46
2.1.5 Die Wissensgesellschaft	49
<b>3. Postmoderne Zeitdiagnosen aus der Perspektive verschiedener Länder</b>	55
<b>3.1 Die Vereinigten Staaten von Amerika</b>	56
3.1.1 Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen	59
3.1.2 Das Verhältnis zwischen den USA und der Russischen Föderation	61

<b>3.2 Die Russische Föderation</b>	62
3.2.1 Die Transformationsdefizite der Russischen Föderation	62
3.2.2 Die Aspekte der postsowjetischen Gesellschaft: Sozialer Wandel	63
3.2.3 Die außenpolitischen Konzeptionen seit 1991	66
3.2.4 Die Medien, Kultur und Politik	67
3.2.5 Russland: Zwischen Kollektivismus und Individualismus	70
<b>3.3 Die Bundesrepublik Deutschland</b>	75

## **Kapitel 2 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft unter internationaler Perspektive**

<b>2. Das Bildungssystem unter internationaler Perspektive</b>	79
<b>2.1 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft</b>	
2.1.1 Der Zusammenhang zwischen Bildung und Innovation	80
2.1.2 Bildung als nationale Prosperität	83
2.1.3 Bildung und Unternehmen	84
2.1.4 Bildung und Wachstum	85
2.1.5 Der Nutzen von Bildung im nicht-ökonomischen Bereich	85
<b>2.2 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft aus nationaler Perspektive</b>	86
2.2.1 Das Bildungssystem der USA	87
2.2.2 Die Schulorganisation der USA	88
2.2.3 Die Ziele der amerikanischen Bildung	91
2.2.4 Chancen und Schieflagen der amerikanischen Bildung	92
<b>2.3 Das Schulsystem der Russischen Föderation</b>	96
2.3.1 Die Struktur des russischen Bildungssystems	96
2.3.2 Die Wirkung der Reformen im russischen Bildungssystem	97
2.3.4 Die Problemlagen des russischen Bildungssystems	102
<b>2.4 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland</b>	103
2.4.1 Die Struktur des deutschen Bildungssystems	103
2.4.2 Die Schieflagen des deutschen Bildungssystems	104

## **Kapitel 3 Was ist (Hoch) Begabung?**

<b>3. Was ist (Hoch) Begabung?</b>	105
<b>3.1 (Hoch) Begabung – Definieren im pluralen Raum?</b>	106
3.1.1 (Hoch) Begabungen und Talente in der Antike und im Mittelalter	107

3.1.2 (Hoch) Begabung – eine Konstruktion der modernen Gesellschaft	108
<i>Exkurs: Foucault und (Hoch) Begabung</i>	109
3.1.3 Der Beginn der wissenschaftlichen (Hoch) Begabungsforschung	111
3.1.4 Konstrukte von (Hoch) Begabung in Gegenwartsgesellschaften	113
<b>3.2 Die Perspektive verschiedener Länder auf (Hoch) Begabung</b>	116
3.2.1 (Hoch) Begabung in den Vereinigten Staaten von Amerika	117
<i>Exkurs: Begabung und Gesetzeslage</i>	123
3.2.2 (Hoch) Begabung in der Russischen Föderation	127
3.2.2.1 Die slawische Kultur und (Hoch) Begabung	128
3.2.2.2 Die Etymologie des Wortes (Hoch) Begabung	129
3.2.2.3 Die Arbeitskonzeption der (Hoch) Begabung	131
3.2.2.4 Andere Definitionen von (Hoch) Begabung im russischen Kulturkreis	134
3.2.3 (Hoch) Begabung in der Bundesrepublik Deutschland	138
3.2.3.1 Die Etymologie des Wortes 'Begabung'	139
3.2.3.2 Verschiedene (Hoch) Begabungsdefinitionen im deutschen Sprachraum	140
3.2.3.3 Die Expertiseforschung	143
3.2.4 Ein Zwischenstand – (Hoch) Begabung heißt 'Definieren im pluralen Raum'	145
<b>3.3 Theorien und Modelle von (Hoch) Begabung</b>	149
3.3.1 Amerikanische Theorien von (Hoch) Begabung	153
3.3.2 Amerikanische Modelle von (Hoch) Begabung	161
3.3.2.1 Renzullis Drei-Ringe-Konzeption als leistungsorientiertes Modell	163
3.3.2.2 Gagnés Differenziertes Modell der (Hoch) Begabungs- und Talententwicklung	165
3.3.3 Russische Theorien zur (Hoch) Begabung	168
3.3.4 Russische Modelle zur (Hoch) Begabung	176
3.3.5 Deutsche Theorien zur (Hoch) Begabung	180
3.3.6 Deutsche Modelle zur (Hoch) Begabung	183
3.3.6.1 Das Münchener Hochbegabungsmodell	183
3.3.6.2 Zieglers Aktiotopmodell	186
 <b>Kapitel 4 (Hoch) Begabungskonzepte</b>	
 <b>4. Internationale (Hoch) Begabungskonzepte</b>	189
<b>4.1 Zwischen 'Great talent hunt' und 'whiz kids': die Amerikaner und die (Hoch) Begabung</b>	189

<b>4.2 Die Identifikation von jungen begabten Amerikanern</b>	192
<b>4.3 Der amerikanische Weg (Hoch) Begabung zu fördern</b>	194
4.3.1 Förderung durch Akzeleration	197
4.3.2 Förderung durch Individualisierung	200
4.3.3 Förderung durch <i>Ability Grouping</i> und <i>Productive Thinking</i>	201
<b>4.4 Die 'Hot topics' der amerikanischen (Hoch) Begabtenförderung</b>	203
4.4.1 Die Einflussnahme seitens der Politik	206
4.4.2 Die Verbindung zwischen Schulsystem und (Hoch) Begabtenförderung	207
4.4.3 Werte und (Hoch) Begabtenförderung	208
4.4.4 Evaluation und (Hoch) Begabtenförderung	210
<b>4.5 Förderung konkret: (Hoch) Begabtenförderung im Schulbezirk Virginia Beach, Virginia, USA</b>	210
<b>4.6 (Hoch) Begabtenförderung in der Russischen Föderation: zwischen Beständigkeit und Wandel</b>	213
4.6.1 Identifikation von jungen begabten Russen	215
4.6.2 Die Ansätze der (Hoch) Begabtenförderung in der Russischen Föderation	222
4.6.2.1 Die psychodidaktische Orientierung des Lernens	223
4.6.2.2 Andere Formen der (Hoch) Begabtenförderung	225
4.6.3 Russische (Hoch) Begabtenförderung konkret: ein Beispiel aus Tomsk, Sibirien	229
4.6.4 Die Zielsetzungen der russischen (Hoch) Begabtenförderung	230
4.6.5 Aktuelle Trends und Entwicklungen in der russischen (Hoch) Begabtenförderung	234
<b>4.7 Die Deutschen und die (Hoch) Begabtenförderung</b>	240
4.7.1 Die Identifikation junger hochbegabter Deutscher	244
4.7.2 Hochbegabtenförderung konkret in Deutschland	246
4.7.2.1 Die psychologischen Voraussetzungen der Hochbegabtenförderung	248
4.7.2.2 Differenzierung und andere Formen der Förderung	249
4.7.3 Förderung vor Ort: Hochbegabtenförderung an bayerischen Gymnasien	253
4.7.3.1 Das Deutschhaus-Gymnasium in Würzburg	255
4.7.3.2 Das Theresien-Gymnasium in Ansbach	256
4.7.3.3 Das Otto-von-Taube-Gymnasium in Gauting	258

## **Kapitel 5 Synoptische Auswertung**

<b>5.1 Die Gesellschaft</b>	260
<b>5.2 Das Schulsystem</b>	267
<b>5.3 Der Begriff – erster Teil</b>	270
<i>Exkurs: Vom Unsinn einer Definition</i>	
<b>5.4 Der Begriff – zweiter Teil</b>	274
<b>5.5 Theoretische Grundlagen und Modellvorstellungen von (Hoch)Begabung</b>	276
<i>Exkurs: Modellvorstellungen von (Hoch)Begabung und Schule</i>	
<b>5.6 Förderung von (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen</b>	278

## **Kapitel 6 Das Ökosystemische Begabungsmodell**

<b>6. Das Ökosystemische Begabungsmodell</b>	283
<b>6.1 Das Ökosystemische Begabungsmodell</b>	284
<b>6.2 Die Ebenen des Modells aus der Perspektive 'Begabung als individuelle Ressource'</b>	286
<b>6.3 Die Sichtweisen auf Begabung</b>	290
6.3.1 Begabung als gottgegebene Gabe / als Mysterium	291
6.3.2 Begabung als überdurchschnittlicher IQ-Wert	291
6.3.3. Begabung als Kreativität	291
6.3.4 Begabung als Multiple Intelligenztheorie	291
6.3.5 Begabung als domänenspezifische Fähigkeit und Fertigkeit ('Talent')	292
6.3.6 Begabung als Leistungsexzellenz und Performanz	292
6.3.7 Begabung als Expertise	292
6.3.8 Begabung als <b>individuelle Ressource</b>	293
<b>6.4 Individuelle Ressourcen und schulische Realitäten</b>	295
6.4.1 Individuelle Ressourcenorientierung in der Schule	296
6.4.2 Mögliche Anknüpfungspunkte an schulische Realitäten	296

## **Kapitel 7 Schlussgedanken**

<i>Der Blick zurück</i>	297
<b>Literaturverzeichnis</b>	302
<i>Curriculum Vitae</i>	330



# Kapitel 0 Vorwort

## 0. Vorwort

Das Forschungsprojekt vergleicht US-amerikanische und russische Ansätze zur Begabungsforschung in ihren wissenschaftstheoretischen Grundlagen mit deutschen Konzeptionen der Begabung<sup>1</sup>. Zudem interessieren die nationalen Förderansätze in der jeweiligen schulischen Praxis. In den drei untersuchten Gesellschaften zeigt sich Begabung als aktuelles, gleichzeitig brisantes Thema: Die Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen erscheint in der (schul-)pädagogischen und schulpolitischen Diskussion der untersuchten Nationen äußerst ambivalent. Das Forschungsprojekt begreift dabei Begabung als ein kulturdeterminiertes Konstrukt und setzt sie in Bezug zur jeweiligen Gesellschaft. Dabei sollen kulturelle Determinanten von Begabung nachgewiesen werden.

Bei der Recherche zu geeigneten Publikationen stellte sich heraus, dass amerikanische Publikationen im Vergleich recht leicht zugänglich sind und vieles, was international diskutiert wird, dominieren. Russische Publikationen hingegen werden in Deutschland nicht publiziert. Um das Forschungsprojekt realisieren zu können, war somit ein längerer Forschungsaufenthalt vor Ort notwendig. Die Bibliothek der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau bot die Möglichkeit, nach geeignetem Material zu suchen. Aufgrund des Kooperationsvertrags zwischen der Pädagogischen Staatlichen Universität Moskau mit der Universität Augsburg gestaltete sich die Recherche in der Bibliothek der Moskauer Universität einfach; zudem war es notwendig die Leninbibliothek Moskau aufzusuchen. Die Recherche dort stellte sich als sehr erfolgreich heraus. Zusätzliche Monografien, die weder in der Universitätsbibliothek noch in der Leninbibliothek vorhanden waren, waren zumindest teilweise im Buchhandel käuflich zu erwerben.

Als besonders ergiebig gestalteten sich die Treffen mit Herrn Prof. Dr. Alexander Savenkov und seinen MitarbeiterInnen von der Staatlichen Pädagogischen Universität Moskau. Er lud zu einem Expertengespräch über Begabung, bei dem die russische und die deutsche Seite über theoretische Grundlagen von Begabung, Identifikationssysteme sowie die diversen Fördermöglichkeiten in der Schule diskutieren konnten. Darüber hinaus waren die Lehrerbildung und die Beziehung zwischen Schule, Gesellschaft und Hochbegabung Teil des Gesprächs. Herr Prof. Savenkov, der an einer Vor- und Grundschule mit angeschlossenem Kindergarten im Moskauer Bezirk 'Strogino' begabte Kinder betreut, machte einen Besuch dort möglich. Kinder der vierten Klassen stellten die Ergebnisse ihrer Projektarbeiten vor, anschließend fand ein Gespräch mit der Direktorin, den Lehrerinnen und

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird immer wieder sowohl von Begabung als auch von Hochbegabung zu lesen sein. Für den deutschen Sprachraum ist bei den beiden Begriffen keine qualitative oder quantitative Unterscheidung zu erkennen – beide Begriffe werden synonym verwendet.

pädagogischen Assistentinnen über die Rolle der Begabungsförderung in der russischen und deutschen schulpädagogischen Diskussion, ihren Herausforderungen und Chancen statt. Ein Austausch in Form eines Treffens mit den amerikanischen Kollegen war leider nicht in die Tat umzusetzen.

### *0.1 Die Methodik der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit bedient sich der Hermeneutik; sie geht dabei texthermeneutisch vor: Ihre Forschungsgrundlage bilden dabei diverse Texte zur Begabung, deren Theorien und Modellen zur schulpraktischen Förderung in den drei Gesellschaften. Die Literaturrecherche selbst fand unter anderem in Moskau statt. Zudem finden sich in der vorliegenden Arbeit empirische Anteile im Sinne von Unterrichtsbeobachtung, wenn auch in vielfach geringerem Maße. Diese dienen lediglich zur Unterstützung der Thesen der Verfasserin und entbehren einer validiert und reliabel angelegten Untersuchung. Dennoch geben sie einen Einblick in die Unterrichtswirklichkeit und weisen auf Bereiche in der schulischen Organisation hin, die in Zukunft evaluiert und verändert werden müssen, um den Forderungen der Begabungsforschung zu genügen.

Generell gilt die Hermeneutik als Wissenschaft des Verstehens, des Auslegens und des Interpretierens verschiedener Lebenswirklichkeiten innerhalb eines zeitlichen Rahmens, also im Kontinuum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dies geschieht dadurch, dass Individuen Erfahrungen machen, sich ausdrücken und verstehen (vgl. Dilthey bei Hufnagel (1982) und Jung (1996)). Für die vorliegende Arbeit heißt das: Texte, in diesem Fall zur Begabung, vor allem zu interpretieren. Dabei steht die Interpretation selbst unter einer bestimmten Fragestellung (vgl. Forschungsfragen) und drückt gleichzeitig ein bestimmtes Vorverständnis der Leserin aus. Neben der Auswahl und Interpretation der relevanten Literatur erscheint es wichtig, diesen Interpretationsprozess an der Ausgangshypothese selbst und dem Vorverständnis des Textes zu überprüfen und, wenn nötig, zu verändern. Der semantische Aspekt legt darüber hinaus besondere Bedeutung auf bestimmte Textteile und erlaubt gleichzeitig deren Vergleich. Natürlich unterliegen die Auswahl der Texte selbst und die Interpretationsleistung der Verfasserin der Subjektivität; hier liegt der Übergang zur Perspektive der Wissenschaftstheorie des Konstruktivismus nahe.

Innerhalb des konstruktivistischen Paradigmas findet sich der Ansatz der sogenannten „*Cultural Studies*“ (Reich: 2006). Grundsätzlich wird hier auf eine Richtung des Konstruktivismus verwiesen, die in ihren Spielarten einerseits recht umfangreich ist, andererseits auch widersprüchliche konstruktivistische Argumentationslinien impliziert. Dennoch vereint alle Ansätze der *Cultural Studies* die Aussage, dass „Menschen ihre Kulturen verändernd konstruieren“ (ebd.: 90). Dieser Aussage ähnliche Denkrichtungen finden sich somit auch im Dekonstruktivismus, im Poststrukturalismus oder in

Michel Foucaults Machtanalysen. Gleichzeitig existieren diese Ansätze überall in den Kontexten, in denen Gesellschaften mit ihren Grundlagen konstruiert werden. Was exakt diese Schnittstelle für die *Cultural Studies* so interessant macht, ist einerseits, eventuelle Ursachengefüge auszuloten, um kulturelle und soziale, insgesamt gesellschaftliche, Gesetzmäßigkeiten herauszustellen, um in der Folge Organisationsformen von Gesellschaften benennen zu können. Gleichzeitig begrenzen diese Strukturen die Individualität und Identität von Subjekten. Andererseits – und hierin liegt ein besonderer Reiz – öffnet sich dieses Spannungsfeld für Konstruktionen, die nicht als universale Gesetze gelten können: Vielmehr müssen diese als veränderbare und ebenfalls konstruierte Größen begriffen werden. Was folgt aus dem Genannten für den Betrachter? Nun, er kann zwei unterschiedliche Perspektiven einnehmen: Er kann zum einen Gesellschaften betrachten und seinen Fokus auf die Lebenswirklichkeiten in allen Diskursvarianten beobachten, beschreiben und versuchen, zu verstehen. Er kann aber zum anderen alle Weltkonstruktionen betrachten, indem er deren Subjektivität betont. Wird deren Subjektivität geachtet, liegt hierin – bedingt durch die Freiheit des Individuums – die generelle Chance zur Veränderung; sei es im Individuum selbst oder innerhalb der Diskurse und damit auch in denen durch sie repräsentierten Realitäten. In diesem Gefüge lässt sich auch der Begabungsdiskurs verorten.

Somit hat die vorliegende Arbeit die Aufgabe, Begabung in einen gesellschaftlichen Rahmen einzubinden und dabei die gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen sowie kulturellen Veränderungen und Besonderheiten seit den 1950er Jahren in drei Nationen aufzuzeigen, um sie anschließend miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei besteht der erste Teil der Arbeit aus der deskriptiven Darstellung der gegenwärtigen nordamerikanischen, russischen und deutschen Gesellschaften in ihren Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen. Danach folgt ein Abriss des jeweiligen Bildungssystems unter besonderer Berücksichtigung der landesspezifischen Transformationsprozesse der jüngsten Gegenwart: In den USA setzt sich der soziale Wandel wie in allen Industrienationen der Gegenwart, zum Beispiel Deutschland, im prognostizierten Rahmen fort: die Überalterung der Gesellschaft und die sich verändernde Arbeitswelt sowie die Herausforderungen einer multiethnischen Gesellschaft. Für die Russische Föderation gilt dies in der Gegenwart besonders: Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion Anfang der 1990er Jahre wendet sich die Russische Föderation erst langsam demokratischen Strukturen sowie einer sozialen Marktwirtschaft zu. Diese tief greifenden Veränderungen in der politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ideologischen Konstitution des Landes lassen die Frage nach der gegenwärtigen russischen Identität eher bedingt zu. Dennoch gelten für die Russische Föderation ähnliche Herausforderungen wie für die älteste Demokratie der Welt, die USA: Auch sie muss sich den Problemen Überalterung, Arbeitslosigkeit und Multiethnizität stellen.

Die Darstellung der beiden Gegenwartsgesellschaften bildet die Grundlage für die Transformationsprozesse innerhalb der Bildungssysteme der Amerikaner, Russen und Deutschen, vor allem im Hinblick auf die jüngste Vergangenheit. Auch an dieser Stelle bedürfen Systemabhängigkeiten, beispielsweise zwischen Schule und Wirtschaft, der Aufmerksamkeit.

Die Definition von Begabung unterliegt keinem einheitlichen Standpunkt. Obwohl in den Vereinigten Staaten von Amerika seit den 1970er Jahren eine Definition mit Verbindlichkeitscharakter zwar angestrebt, aber nie aufrecht erhalten werden konnte, gilt für die USA, dass unter Begabung das verstanden wird, was darunter verstanden werden will: Die Festlegungen reichen von reinen IQ-basierten Definitionen über eindimensionale Intelligenzvorstellungen bis zum Konzept der multiplen Intelligenzen mit einzelnen Schwerpunktsetzungen. Eine verbindliche, landesweit geltende Definition sucht man vergebens. Aufgrund jener definitorischen Vielfalt existiert demzufolge die gleiche Vielfalt an Modellen, Konzeptionen und Theorien. Ziel der Arbeit ist einige davon zu präsentieren und in historische Perspektiven, philosophisch-anthropologische Grundlagen einzugliedern. Die unterschiedlichen Perspektiven auf Begabung aus der Sicht von Schule, Lehrpersonal, Eltern, Kindern und Jugendlichen selbst sowie die Perspektiven aus Sicht der Wirtschaft und Politik, bilden einen weiteren Teil der Arbeit. Auch in Bezug auf die aktuelle Forschungssituation (etwaige Schwerpunktsetzungen) und die Art der Forschung (experimentell, quantitativ, qualitativ) möchte die Arbeit Antworten geben. Diese Darstellung setzt sich für den russischen und deutschen Diskurs fort.

Das Konstrukt Begabung nimmt in der landesspezifischen pädagogischen, psychologischen oder gar schulpädagogischen Forschung einen bestimmten Stellenwert ein. In diesem Zusammenhang scheint die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz, aber auch der Haltung der Gesellschaft zum Thema Begabung besonders vor dem Hintergrund des Rechts auf Förderung der individuellen Fähigkeiten und dem Ideal der Gleichheit von Interesse. Neben diesem theoretischen Fundament gilt es die praktische Umsetzung der Fördergedanken in den landesspezifischen Programmen herauszuarbeiten; also die Methoden und Inhalte der jeweiligen Programme. Dabei soll ihre Schwerpunktsetzung herausgestellt werden. Wird dabei unter Zuhilfenahme einer besonderen Begabten-Didaktik verfahren und welches theoretische Fundament bildet dabei die Grundlage der Förderung? Und wer unterstützt diese Programme in finanzieller Hinsicht?

Dass eine solche Förderung nicht von den begabten Kindern und Jugendlichen allein initiiert werden kann, ist unbestritten. Demnach ist zu klären, welche Personen für die Begabtenförderung vor Ort infrage kommen und ob bzw., wie sie auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Bei Betrachtung der praktischen Umsetzung in den Vereinigten Staaten von Amerika, in der Russischen Föderation und in Deutschland scheint die Zeit für nachhaltige Veränderungen reif zu sein – man muss sich hier wie dort schwierigen Problemen stellen, bedenkt man das global geäußerte Interesse, in einer

Staatengemeinschaft zusammenzuarbeiten. Dabei kennzeichnen gesellschaftliche Veränderungen wie Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse die Gesellschaften dieser drei Staaten gleichermaßen und wirken auf die gesellschaftlichen Subsysteme Politik, Wirtschaft, Kultur und Erziehung ein. Generell verlangen Erziehung und Bildung in einer demokratischen Gesellschaft eine erfolgreiche Intergration in diese Gesellschaftsform. Die Aufgabe dieser drei Gesellschaften heißt nun, einen Rahmen dafür zu schaffen, in dem für jede/n StaatsbürgerIn ein zufriedenes Leben möglich erscheint.

## *0.2 Die Forschungsfragen*

Es scheint, als sei das Interesse an Hochbegabung im Allgemeinen und an den Leistungen begabter Individuen im Besonderen gerade im Moment an hohe Erwartungen seitens der Gesellschaft gebunden. Die Arbeit geht von dem Standpunkt aus, dass Gesellschaften darüber entscheiden, was unter Hochbegabung und ihren Derivaten verstanden wird und welche Auswirkungen diese Festlegung für die Gesellschaft und ihre Mitglieder sowie die gesellschaftlichen Subsysteme haben. Somit konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf die folgenden Forschungsfragen, deren Fokus zunächst auf die Gesellschaft insgesamt abzielt. Anschließend verengt er sich auf das Subsystem Schule, um abschließend nochmals auf die gesellschaftlichen Konsequenzen zu blicken.

### ***Ist Hochbegabung eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft und ihrer Subsysteme?***

Damit ist gemeint, inwiefern Gesellschaften 'Hochbegabung konstruieren', das heißt, wie wird ein Begriff zu dem, was er ist? Wo geschieht dieser Prozess und wie kann er nachvollzogen werden?

### ***Ist Hochbegabung ein soziokulturelles Konstrukt, das sich auf einen kultur- und mentalitätsspezifischen Diskurs zurückführen lässt?***

Damit ist gemeint, ob unterschiedliche Gesellschaften, den Begriff Hochbegabung jeweils mit unterschiedlichen Konnotationen versehen, die sich aus unterschiedlichen Normen- und Wertüberzeugungen, also Kulturelementen, generieren. Kurz gesagt, was bedeutet Hochbegabung?

### ***Ist dieser auch in der Gegenwart sicht- und begreifbar?***

Damit ist gemeint, ob die angenommenen Unterschiede hinsichtlich der kulturbedingten Konstrukte auch noch in der Gegenwart wahrnehmbar sind oder ob sie infolge der weltweiten Globalisierung aufweichen.

### ***Ist das gesellschaftliche Interesse an Hochbegabung auf die Gegenwart beschränkt?***

Damit ist gemeint, welche gesellschaftliche Bedeutung Hochbegabung in den untersuchten Gesellschaften im Moment hat und ob es sich bei diesem Thema um eine Art 'Modeerscheinung' handelt. Zudem interessieren die gesellschaftlichen Faktoren, die eine solche Positionierung erhärten.

### ***Wie gestaltet sich der Topos der Hochbegabtenförderung?***

Damit ist gemeint, an welchen 'Ort' gesellschaftlichen Handelns Hochbegabung 'stattfindet'. Bei Kindern und Jugendlichen ist das die Schule. Demnach lässt sich die Schule als ein solcher Handlungsort ausmachen, in dem Förderung geschieht.

***Wie sieht diese Hochbegabtenförderung konkret aus?***

Damit ist gemeint, unter welchen Voraussetzungen Hochbegabtenförderung in den drei Gegenwartsgesellschaften, besser in den Schulen, herrscht. Gibt es nationale Besonderheiten? Damit schließen sich zwei Forschungsfragen unmittelbar an:

***Gibt es Diskrepanzen bei der Transformation der Forderungen der wissenschaftlichen Begabungsforschung in die schulische Praxis?***

und

***Genügt die Schulorganisation diesen Ansprüchen?***

Zuletzt weitet sich der Blick nochmals von der Schule auf die Gesellschaft:

***Bietet Hochbegabtenförderung einen Ausweg aus der Krise?***

Damit ist gemeint, was man sich von dieser Form der Förderung verspricht, welche Erwartungen daran gebunden sind und ob diese vor dem Hintergrund der schulpraktischen Organisation auch erfüllt werden können.

Im Folgenden sei auf die Einordnung der Arbeit in die Theoriediskussion verwiesen.

*0.3 Die Einordnung der Arbeit in die gegenwärtige Theoriediskussion*

Wo verortet sich die Arbeit hinsichtlich der feststehenden wissenschaftlichen Diskussion?

Die vorliegende Arbeit liefert einen Beitrag zu kulturvergleichenden Studien mit der Fragestellung: Was ist Begabung in den USA, der Russischen Föderation und in Deutschland? Damit bündelt sie die Forschungsergebnisse seit dem Beginn der wissenschaftlichen Forschung und zeigt, dass Begabung als Konstruktion der Gesellschaft dem Wandel unterliegt. Zudem zeigt die Arbeit den gegenwärtigen Stand der Diskussion der drei Gegenwartsgesellschaften.

Einen großen Anteil machen die Darstellung der unterschiedlichen nationalen Begabungsdefinitionen, ihre theoretische Grundlagen sowie ihre Darstellung als grafische Modelle aus. Im folgenden Teil zeigt die Arbeit einen Überblick über die verschiedenen Formen der Begabtenförderung; mitunter werden besondere Schwerpunkte gewählt, die sich in der nationalen Förderung als besonders leistungsstark erwiesen haben. Zudem erfolgt die Zusammenstellung verschiedener nationaler Wege der Förderung, die sich in Teilen ähneln, in anderen wiederum stark voneinander unterscheiden.

In einem abschließenden synoptischen Vergleich zeigt die Arbeit den Zusammenhang zwischen Begabung, Gesellschaft, Schule und Individuum. Darüber hinaus beteiligt sie sich am Begabungsdiskurs, indem sie eine eigenständige Perspektive auf Begabung entwirft: Das heißt Begabung als individuelle Ressource und die Konsequenzen für gesellschaftliche und schulische Entwicklungen aufzeigt.

Generell sind die kulturvergleichenden Arbeiten auf dem Gebiet der Begabungsforschung recht selten; der Erkenntnisgewinn der Arbeit liegt darin, nationale Forschungsdiskurse und ihre Ergebnisse darzustellen und zu vergleichen. Vor allem aus der Handhabe der amerikanischen und russischen Begabtenförderung lassen sich für den deutschen Diskurs entsprechende Modifikationen für die Schule ableiten.

## **K a p i t e l 1   *Wissenschaftstheoretische und gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen***

### ***1. Wissenschaftstheoretische Grundlagen: Konstruktivismus und Systemtheorie, Transaktionsforschung und ökosystemischer Ansatz***

Wie kann es gelingen, die Gesellschaft auf ihre gegenwärtigen Charaktereigenschaften hin zu untersuchen und eine Zeitdiagnose zu stellen? Diese Interpretationsleistung und deren methodische Umsetzung sind nur möglich, wenn soziale Wirklichkeiten, eben deren Wahrnehmung innerhalb einer Gesellschaft, überhaupt existieren. Wenn Individuen konstruieren, konstruieren sie nicht Realität *per se*, sondern eine Realität auf der Basis von individuellen Erfahrungen.

Menschen erfahren ihre Wirklichkeit auf unterschiedliche Art und Weise; es scheint, als sei eine *einzig*e Lebenswelt nur eine Chimäre. Vielmehr lassen sich viele unterschiedlichen '*Lebenswelten*' ausmachen, die eines vereint: nämlich, dass der Mensch in ihnen nach Orientierung und folglich auch nach Ordnungen sucht und damit den Versuch einer Strukturierung unternimmt.

Das scheint auch dringend notwendig, denn das Leben in der Postmoderne ist geprägt von einem Überangebot an Bedeutungs- und Sinninhalten, die in die individuellen Lebenswelten integriert werden können. Vieles ist dabei vorstellbar und letztendlich auch – im wahrsten Sinne des Wortes - machbar; die Herausforderung dabei: Ihre Bedeutung muss immer wieder aufs Neue im alltäglichen Miteinander verhandelt werden. Darüber hinaus ist der Mensch als soziales Wesen auf Kommunikation angewiesen und setzt sich im Verlauf seines Daseins mit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinander. Zeit des eigenen Lebens muss es sich seine Lebenswirklichkeiten konstruieren.

Die Systemtheorie konzipiert die Entwicklung der Welt als einen zu einem unendlichen, zum anderen hoch komplexen Prozess, in dem sich die Menschen zeit ihres Lebens zurechtfinden müssen; darüber hinaus erweitern sie diesen konsequent durch ihr eigenes Denken und Handeln. Was diesen Prozess im Kern ausmacht und wie seine Struktur beschaffen ist, das bleibt für den Menschen unergründlich.

Doch aller Komplexität zum Trotz existiert etwas, das Ordnung im Chaos der verschiedenen lebensweltlichen Varianten schafft: Ähnliche Denk- und Handlungsrouninen sichern durch ihre Regelmäßigkeit verlässliche Strukturen und zerschneiden die lebensweltliche Komplexität in kleinere, 'mundgerechte Realitätshäppchen', die dem Menschen als Planungshilfe in seinem Alltagsentscheidungen behilflich sind. Darüber hinaus setzen diese Routinen einen Prozess in Gang, der die grundlegende Aufgabe des Menschen darstellt: den Erkenntnisgewinn (vgl. Kriz: 2004).

### **1.1 Konstruktivistisch-systemisch denken und handeln**

Wer über menschliches Denken und Handeln auf der Basis des konstruktivistischen Paradigmas nachdenkt, muss sich zunächst fragen, wie der Mensch zu beidem – also Denken und Handeln - kommt. Eine wissenschaftliche Theorie leistet dabei gute Dienste, weil durch sie die Realität mehr oder weniger adäquat skizzierbar wird (vgl. Lindemann: 2006).

Dabei ergibt sich eine Schwierigkeit, denn in der konstruktivistischen Realität ist Wahrnehmung nicht gleich Wahrnehmung. Vielmehr stehen viele mögliche Interpretationen einer wahrgenommenen Wirklichkeit durch diverse Beobachter miteinander in einer Konkurrenzsituation. Wenn Menschen wahrnehmen, dann geschieht dies auf eine äußerst komplexe Weise: Diese Konstruktionsprozesse werden einerseits von subjektiven Vorerfahrungen und andererseits vom Weltwissen eines Subjekts gespeist – beides ist höchst individuell. Somit darf angenommen werden, dass keine Wahrnehmungsleistung der anderen *en détail* gleicht.

Trotzdem muss es Möglichkeiten geben, individuelle Wahrnehmung, deren Interpretation sowie die tatsächliche Realität zumindest in einer kleinen Schnittmenge zu vereinen. Inwiefern ist aber eine Theorie in der Lage, diverse Realitäten ohne Verzerrungen abzubilden? Dazu müsste jegliche Realität für das Subjekt laut v. Glasersfeld originär erfahrbar sein, denn

Wahrheit im Sinne einer Korrespondenz mit der Realität ist ausgeschlossen, denn von der Wahrheit verlangt man ja, daß sie objektiv sei und eine Welt beschreibe oder darstelle, wie sie 'an sich' ist, das heißt, bevor der Beobachter sie durch den Erkenntnisapparat wahrgenommen und begriffen hat. In dieser Situation auch nur von einer Annäherung zu sprechen, das heißt Annäherung an eine wahre Repräsentation der objektiven Welt, ist sinnlos, denn wenn man keinen Zugang hat zur Realität, der man sich nähern möchte, kann man auch den Abstand zu ihr nicht messen (v. Glasersfeld: 1995: 37).



So liefert die Wahrnehmungsleistung dem Beobachter erst einmal weder eine reliable noch objektive Form von Realität, geschweige denn eine Aussage darüber, ob eine reliable und objektive Beziehung zu ihr überhaupt besteht. Was kann man in der Folge, ausgehend vom Genannten, dann überhaupt über Realität aussagen? Die Antwort liefert eine ontologisch begründete Frage nach der Existenz des Subjekts und einer zu ihm in Beziehung stehenden Realität. Leider kann dies nur schemenhaft formuliert werden: Etwas muss Auswirkungen auf die epistemologische Frage haben, wie das Subjekt zu seinem Wissen kommt. Problematisch an dieser Vorgehensweise ist aber die Tatsache, dass keine objektive Größe bekannt ist, die Zugang zu der vom Subjekt abhängigen Realität hat. Das Wissen des Subjekts kann demzufolge auch nicht als Annäherung an die Realität beschrieben werden.

Innerhalb des konstruktivistischen Paradigmas gelten Menschen als „subjektive Beobachter“ (Lindemann: 2006: 25): Das heißt, sie unterscheiden sich als wahrnehmendes Subjekt von einem erkannten Objekt. In ihnen existiert ein 'Innen' und ein 'Außen', das mitunter wahrgenommen und beschrieben werden kann. Aber für alle Wahrnehmungsleistungen gilt: Sie unterliegen der Subjektivität. Ein Wirklichkeitsaufbau unter konstruktivistischer Prämisse geschieht immer dann, wenn ein Individuum seine Wirklichkeit konstruiert und die Realität außer Acht lässt. Darüber hinaus muss man nach den geltenden Kriterien fragen, die Realität für ein Subjekt überhaupt erst zur Realität machen:

Wir sind aufgefordert, unsere alltägliche Einstellung beiseite zu legen und aufzuhören, unsere Erfahrung zu versehen mit dem Siegel der Unzweifelbarkeit zu betrachten – so als würde sie eine absolute Welt widerspiegeln (Maturana & Varela: 1987: 31).

Mit den Worten der Systemtheoretiker Maturana und Varela ist systemisch-konstruktivistisches Denken nachvollziehbar. Der folgende Abschnitt vertieft die Konstruktion der Wirklichkeit, um zu verstehen, wie Lebewesen und in der Folge ganze Gesellschaften ihr Zusammenleben organisieren.

### 1.1.1 Konstruktionen von Wirklichkeiten

Wer Wahrnehmung, Wissen und Leben auf den ersten Blick betrachtet, dem erscheinen diese geordnet und deswegen stabil (vgl. Lindemann: 2006). Konstruktivistische Betrachter hingegen sehen jene Stabilität als Resultat einer geordneten, konstanten „Wahrnehmungsleistung“ (ebd.: 27), ohne sie auf eine *einzig*e, konkret mögliche Realität zurückführen zu können. Pessoa meint dazu: „Das Leben ist für uns das, was wir in ihm wahrnehmen. (...). In Wahrheit besitzen wir nur unsere eigene Wahrnehmung; auf sie müssen wir demnach die Wirklichkeit unseres Lebens gründen“ (Pessoa: 1987: 104). Das konstruktivistische Menschenbild anerkennt jedes Individuum als eine autonome Instanz, als „autonomes Subjekt“ (Lindemann: ebd.), das in der Lage ist, seine Lebensumwelt durch sinnvolle

Denkoperationen und Handlungen zu konstruieren. Subjekte werden unter konstruktivistischen Annahmen nicht zu etwas degradiert, das sich durch den Einfluss von Gesetzmäßigkeiten oder Tatsachen lediglich 'verhält', vielmehr werden sie aus dieser Perspektive als 'aktive Konstrukteure' angesehen.

Aber welche Kriterien bilden nun in der Konsequenz des Genannten eine stabile Ordnung in der Welt und unter welchen Umständen ist Wahrgenommenes real? Wann sind die unterschiedlichen Beobachtungen verschiedener Weltkonstrukteure deckungsgleich?

Laut Stadler und Kruse (1990) liegt ein Aspekt der Konstruktion von Wirklichkeit in den Sinnesorganen des Menschen, die alle dem gleichen Aufbau der Spezies *Homo sapiens* folgen. Damit sind durch die Gattungszugehörigkeit für alle Individuen die gleichen Wahrnehmungsoptionen konstatiert, wobei durch Differenzierungs- und Interpretationsleistungen der Wahrnehmungen durchaus interindividuelle Unterschiede anzuführen sind. Bei der Konstruktion selbst handelt es sich um einen dynamischen Prozess, in dem das Subjekt in und mit seiner Umwelt agiert. E. von Glasersfeld fügt dem hinzu: „Alles fängt damit an, daß man Dinge unterscheidet und zwischen solchen Dingen Beziehungen herstellen kann“ (v. Glasersfeld: 1987: 433). Dass zwischen Wahrnehmungen Differenzen bestehen, zeigt das alltägliche Miteinander, wo Missinterpretationen und Missverständnisse an der Tagesordnung sind. Die Problematik besteht aber in der Struktur der Wahrnehmungsdifferenz selbst: Nur das Individuum entscheidet über entweder eine sinnvolle oder eine unsinnige Differenzierung. Demnach ist auch das Wissen des Menschen von solchen Differenzierungen abhängig: Im Prozess der Subjektentwicklung werden aktuelle Erfahrungen stets mit dem Vergangenen verglichen und auf ihre Sinnhaftigkeit untersucht. Daraus entsteht ein höchst individueller Erfahrungsfundus, in dem alle Ereignisse, Einstellungen und Emotionen kategorisiert werden. Von Glasersfeld (1987) führt für diesen subjektorientierten Passungsprozess den Begriff der „Viabilität“ im Sinne von 'Gangbarkeit' ein. Damit ist gemeint, dass sämtliche Handlungen, Wahrnehmungsleistungen und Theorien – sie alle sind Konstruktionen von Wirklichkeit – sich auf eine vom Subjekt beeinflusste Entscheidung beziehen, niemals aber auf eine Bewertung, die absolut zu setzen ist (vgl. Lindemann: 2006).

Was ich meine (...) ist, dass ein Phänomen in dem speziellen Betrachtungsrahmen des betreffenden Beobachters gesehen wird. Vieles von dem, was Sie sehen, wenn Sie mich anschauen (...) ist eine Projektion ihres eigenen Bewußtseins. In einem anderen Betrachtungssystem würde ich ganz anders erscheinen. (...) Es gibt so viele Anschauungen, wie es empfindende Kreaturen gibt (Dick: 1984: 48).

Wenn Beobachter wahrnehmen und erfahren, dann machen sie wiederholbare Erfahrungen oder teilen mit anderen Individuen ähnliche Erfahrungen. Zumindest kann ein Individuum diese nachvollziehen und die Beobachtung als 'schlüssig' einstufen. Demzufolge können Wahrnehmungen zumindest auf ein Mindestmaß generalisiert werden. Trotzdem bleibt die Frage danach, was wirklich

‘wirklich’ ist. Es ist überaus schwierig, eine allgemeingültige Antwort darauf zu finden, denn solange sich die menschliche Wahrnehmung auf dem Terrain bewegt, das für das Individuum plausibel erscheint, treten auf der individuellen Wahrnehmungsgrundlage keine Widersprüche beim alltäglichen Handeln auf. Das Individuum speichert alle Wahrnehmungen als viabel ab. Zudem generieren wiederholte und in der Gemeinschaft erlebte Erfahrungen Sicherheit; gleichzeitig werden auf diese Weise Orientierungspunkte im Wahrnehmungsgeschehen gestaltet. Schmidt (1994) stellt fest, dass Menschen darüber hinaus die von ihnen erfahrene Wirklichkeit als sozial verbindliches und strukturiertes Wissen annehmen, das für wahrnehmende Systeme „ökologisch valide“ (ebd.: 74) erscheint. Zudem wird durch die sich reproduzierende Gesellschaft dieses Wissen von Generation zu Generation tradiert. Mit anderen Worten: Jedes Individuum wird in eine bereits sinnhaft konstruierte Umwelt hineingeboren und in dieser sozialisiert. Damit sind

Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Handeln und Kommunizieren (...) geprägt von den Mustern und Möglichkeiten, über die der Mensch als Gattungswesen, als Gesellschaftsmitglied, als Sprecher einer Muttersprache und als Angehöriger einer bestimmten Kultur verfügt (ebd.).

Dadurch entstehen soziale Normen- und Wertgefüge, die für alle in einer Gesellschaft lebenden Individuen Gültigkeit haben. Sie werden zudem durch Gesellschaft reglementiert und sind deswegen von Bedeutung, weil sie eine Konstruktion von Wirklichkeit bestimmen. Selbst Gesellschaft wird durch die Wahrnehmung, durch Denken und Handeln der Subjekte konstruiert (vgl. Lindemann: 2006).

### 1.1.2 Von denkenden und handelnden Systemen

Postmoderne Gesellschaften weisen in allerlei Bereichen systemisches Denken und Handeln auf; besonders wichtig erscheint dieses Paradigma aber in Bildungskontexten, wie die vorliegende Arbeit zeigen wird.

Trotzdem geht es hier nicht unbedingt um ein neues Konzept: Im 19. Jahrhundert beschreibt W. Dilthey Gesellschaft als ‘System’. Dabei sei Kultur ein System, das aus differenzierenden ‘Teilsystemen’ (darunter Wirtschaft, Recht oder Kunst; vgl. Jonach: 1974) besteht. Auch bei Th. Litt findet sich die Sicht auf Kultur als System konzentrischer Kreise, die sich um das Individuum herum organisieren (vgl. Litt: 1926; Huschke-Rhein: 1979).

Der moderne Systembegriff hingegen, wie er sich in der Autopoiesis-Theorie H. Maturanas findet, wird von N. Luhmann für soziologische und erziehungswissenschaftliche Kontexte transformiert. Ihnen gemeinsam ist die konstruktivistische Sichtweise auf die Welt, wobei die konstruktivistischen Annahmen grundlegend für dieses Verständnis sind. So fungiert ein System als zusammengesetztes Konstrukt

verschiedener Elemente. Gemäß des altgriechischen Begriffs *'systema'*, verstehen Hall und Fagen (1968) unter einem System:

- Ein Ganzes (z. B. eine Familie)
- das aus der Menge von Elementen (den Familienmitgliedern)
- und aus den Relationen zwischen diesen Mitgliedern (den Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern) besteht, die je eine spezifische Systemstruktur ausmachen (vgl. v. Ameln: 2004: 21).

Anhand dieser Definition lassen sich verschiedene Phänomene unter systemtheoretischer Perspektive betrachten: „Computer, Organismen, Sprachen, psychische Störungen“ (ebd.). Auch der Mensch ist folglich als lebendes, kognitives System zu begreifen: Lebenswichtige Bestandteile seines Körpers wie Immun- und Nervensystem werden – wie der Begriff bereits aussagt - als System aufgefasst. Der Mensch selbst ist wiederum eine Komponente eines übergeordneten Systems: Er ist ein System im Familiensystem, im System einer Schulklasse, im System eines Sportvereins oder in einem anderen sozialen System. Diese sozialen Systeme bilden die Komponenten des Gesamtsystems Gesellschaft, in dem sich unterschiedliche Systemebenen und Systemelemente – als Sub- oder Teilsysteme bezeichnet – mischen. Ein System erscheint in seiner Ganzheit hoch komplex, wobei seine Bestandteile miteinander und zum System selbst in Beziehung stehen. In Anlehnung an v. Ameln (2004) lassen sich lebende, kognitive, psychische und soziale Systeme unterscheiden. Zur Unterscheidung von Systemen meint Vester (2002):

Die Detaillierung hätte im Grund genommen nirgendwo ein Ende und die Möglichkeiten an Wechselwirkungen reichen bis ins Unendliche. Letzten Endes muss man immer irgendwo zwischen Atom und Weltall einen brauchbaren Komplexitätsgrad wählen, um ein System zu beschreiben (Vester: ebd.: 19f.).

Dennoch bleibt der Grundgedanke eines Systems immer bestehen. Das heißt, dass durch die konkrete Beschreibung der Systembestandteile, seiner Interdependenzen und seiner Grenzen ihm eine genuine Form gegeben wird. Zudem lässt sich durch die etymologische Herkunft des Begriffes sein aktiver Charakter verdeutlichen: Erst durch den individuellen Beobachter entstehen Systembestandteile, Beziehungen sowie Grenzen. Zudem sind Systeme autopoietisch, autokatalytisch und autoreflexiv. Damit ist gemeint, dass sie ihre Elemente selbst organisieren und reproduzieren. Darüber hinaus gelingt es dem System durch Homöostase, auch Selbstreferenz, sich immer wieder auf sich zu beziehen und sich damit selbst im Gleichgewicht zu halten. Soziale Systeme lassen sich gleichzeitig als *'offen'* und *'geschlossen'* kennzeichnen: Einerseits stehen sie in permanenter Interaktion mit anderen, andererseits beteiligen sie sich nicht an jeder Interaktion.

Das genannte Merkmalsbündel kann bei sozialen Systemen um die Fähigkeit der Sinnfindung erweitert werden. Immer der eigenen Logik folgend, versuchen Systeme, ihre Welt als sinnvoll zu gestalten und für sie reliable Strukturen zu generieren. Das geschieht z.B. durch die Integration von Werten, Normen und Wissen. Manturana und Varela kennzeichnen lebende Systeme dadurch, „daß sie sich - buchstäblich – andauernd selbst erzeugen“ (Manturana & Varela: 1987: 50). Folglich organisieren sie ihre Komponenten selbst. Da sich ein System eigenständig steuert, kann es nur von außen zu eigenen Aktionen angeregt werden. Und, obwohl sie autonom agieren, bleiben Systeme doch von ihrer Umwelt abhängig: Die Fähigkeit zur Selbstreferenz muss durch Informationsinput von angeregt werden (vgl. Lindemann: 2006).

Den oben genannten systemtheoretischen Denkansätzen nahe steht die Transaktionsforschung.

## 1.2 Die Transaktionsforschung

Bei Sozialisationsprozessen beeinflussen die Eltern ihre Kinder. Um diesen Kerngedanken kreist die traditionelle Sichtweise auf menschliche Sozialisation und Erziehung. Ganz im Gegensatz dazu steht die Intention des Buches *Child Effects on Adults* (1977) von Richard Bell und Lawrence Harper: Es beleuchtet die 'andere' Seite des Sozialisationsprozesses und stellt die Frage nach der Veränderbarkeit von Menschen, die sich in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen befinden. Konkret fragen Bell und Harper danach, wie Eltern, Lehrer und Erzieher sich durch die Interaktion mit jungen Menschen verändern. Die beiden Amerikaner gehen noch einen Schritt weiter: Sie proklamieren den Fortschritt innerhalb einer Gesellschaft durch die Charaktereigenschaften junger Individuen und fokussieren dabei besonders den kulturellen Hintergrund der Sozialisanden. Die Diskussion dieser progressiven Perspektive des Sozialisationsprozesses und die innovierenden Effekte junger Menschen beginnen mit einer Rückblende auf die Zivilisationen früher Hochkulturen. Dabei verweisen Bell und Harper (1977) auf Datenmaterial der antiken Gesellschaften und zeigen damit, inwiefern diese Zivilisationen besonders Innovationsgeist und Experimentierfreude der jungen Generationen zur gesellschaftlichen Progression nutzten. Als Ergebnis zeigt sich, dass die untersuchten Gesellschaften das Kind als „*link to the future*“ (Bell & Harper: 1977: 29) ansahen.

Dobzhansky (1962) stellte die Hypothese auf, dass Menschen sich innerhalb eines kulturell determinierten Kontexts entwickeln; 'Kultur' selbst ist nach Meinung Harpers vielfältig definiert, wobei alle gängigen Definitionen um einen gemeinsamen Kerngedanken kreisen: „*transmission of certain behavioral attributes from one generation to the next by largely nonhereditary means*“ (Harper: 1977: 209). Eine grundlegende Prämisse der sozialwissenschaftlichen Forschung bescheinigt zudem die Verbindung zwischen kulturell konditionierten Kindheitserfahrungen und Elternverhalten (vgl. v.Mering &

Mulhare: 1970). Obwohl es offensichtlich scheint, dass Kinder und Jugendliche durch Verhalten der Eltern und Institutionen der Gesellschaft 'geformt' werden. Es gibt zudem keinen empirisch nachweisbaren Grund, dass die Richtung der kulturellen Übertragung ausschließlich vom Erwachsenen zum Kind verlaufen muss.

Der „*bidirectional approach*“ (Bell & Harper: 1977: 213) stellt also einen möglichen Erklärungsversuch dar: Bei der Erziehung und Sozialisation junger Menschen durch die ältere Generation werden die Reifungseffekte nicht ausschließlich in der Richtung Erwachsener zum Kind verlaufen, sondern die junge Generation beeinflusst ebenso die ältere in deren Denken, Handeln und Fühlen. Dabei gehen die „*effects of children on parents*“ (ebd.) für die Erziehergeneration mit einer Veränderung des eigenen Status einher: Vor allen in westlich geprägten Kulturen erfahren Erwachsene durch die Interaktion mit jüngeren Menschen eine Neupositionierung im sozialen Gefüge, die als Ergebnis der Kind-Erwachsenen-Relation zu verstehen ist.

### 1.2.1 Neue Erkenntnisse der Transaktionsforschung

Die moderne Transaktionsforschung stützt sich auf die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie; zudem fokussiert sie den Kind-Umwelt-Bezug und stellt damit auch die Verbindung zur vorangegangenen systemisch-konstruktivistischen Sichtweise her: Damit ist gemeint, dass Menschen sich aktiv an ihrer eigenen Entwicklung beteiligen. Sie erfahren ihre Lebensumwelt nicht passiv, sondern bemerken in der Interaktion mit ihr, dass sie sie gestalten und beeinflussen können. Dieser Ansatz verdeutlicht das vorher Genannte: Nicht nur Erwachsene handeln als aktive Gestalter der Lebensumwelt, Kinder und Jugendliche tun dies genauso – mit dem Ergebnis, dass jeweils das eine Individuum die Lebenswelt des anderen mitgestaltet, ungeachtet seines Alters. R. Dollase bringt es auf den Punkt: Die „Gegenwirkung der Erzogenen gibt es genauso unbestreitbar, wie es die Wirkung von Erziehenden gibt“ (Dollase: 1985: 123). Auch in ihrer Weiterentwicklung positioniert sich die Transaktionsforschung als Gegenpart der traditionellen Sozialisationsansätze. Studien von Dollase (1985), Klewes (1983) und Nickel (1993) belegen die Reziprozität von Sozialisationsprozessen zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit dem Ergebnis, dass sowohl Sozialisation als auch die Individuen selbst in ihrer Handlungsmotivation, zwischenmenschlicher Kommunikation sowie in den kognitiven Bereichen verändert werden. Darüber hinaus lebt jedes Individuum in unterschiedlichen Lebensumwelten und identifiziert sich mit anderen Rollenmustern und stellt individuelle Erwartungen an seine Entwicklung. Die persönlich determinierten Umweltkonstellationen des Menschen erfordern ein Reaktionspotenzial, um sich zu einem mündigen Gesellschaftsmitglied entwickeln zu können. Diese Zielsetzung ist verbunden mit der Aufforderung zwischen eigenem Handeln und Fremdbeeinflussung zu balancieren,

woraus sich eine ökologisch-systemisch motivierte Sichtweise auf die Individuum-Umwelt-Interaktion ergibt.

Dieses transaktionale Verständnis menschlichen Agierens lässt Interaktion systemisch vernetzt erscheinen; damit werden die Systeme der jeweiligen Umweltkontexte der Individuen, z. B. die Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Lehrer und SchülerInnen, aber auch den Elternhäusern, dem Arbeitsplatz, der Gesellschaft insgesamt, miteinander in Beziehung gesetzt. Die Interaktionen bilden ein Netzwerk aus konzentrischen Kreisen, die einen Bezugsrahmen schaffen: In ihnen denkt, handelt und fühlt das Individuum und baut dabei Bedeutungskontexte auf. Kurz gesagt, es konstruiert seine Lebenswelt und die Lebenswelt konstruiert das Individuum. Die ökologische Komponente des Ansatzes erwächst aus der Bewertung der Interaktionen selbst.

### 1.2.2 Wirkungen der Transaktionsforschung auf Gesellschaft

Die Reflexion über eine mögliche gesellschaftliche Bedeutung des Kulturtransfers von Kindern und Jugendlichen auf die Erziehergeneration lässt sich auf vier Ansätze zurückführen. Zunächst auf Lawrence D. Harper: Er sieht in der Jugend den 'Motor der Evolution' (1977), wobei er einen stark biologistischen Schwerpunkt forciert. So stützt er seine Ansicht mit Beispielen aus dem Tierreich<sup>2</sup>. In Analogie dazu folgert er, dass der junge *Homo sapiens* seinen Beitrag zur Evolution insofern leistet, als die meisten Religionen auf junge Stifter zurückgingen, nahezu alle Entdeckungsreisen von jungen Männern unternommen wurden und die meisten Innovationen aus Naturwissenschaft und Technik von jungen Forschern erdacht wurden<sup>3</sup>.

Anders Kenneth Keniston, der junge Menschen als 'Architekten einer besseren Gesellschaft' (1971) bezeichnet. Die heranwachsende Generation wird unter den Bedingungen einer sich dynamisch wandelnden, deutlich heterogenen Gesellschaft groß, die nicht mehr für einen stabilen Wertekanon eintritt, sondern mit pluralistischen, mitunter widersprüchlichen Einstellungen den Kindern und Jugendlichen begegnet. Allein durch die geltenden gesellschaftlichen Gegebenheiten besteht die Chance einer Abweichung der Sozialisationsinhalte, die die junge Generation vermittelt bekommt. Es sind nicht mehr die Eltern allein, die als sozialisierende Instanz neben vielen anderen antreten. Die Tatsache des gesellschaftlichen Wandels führe zu der Konsequenz, so Keniston (ebd.), dass die von der älteren Generation weitergegebenen Erziehungs- und Sozialisationsinhalte nicht mehr den aktuellen gesellschaftlichen Realitäten entsprechen müssen: „*The wisdom and skills of fathers can no longer be*

---

<sup>2</sup> Einige Jungtiere einer japanischen Affenart hatten verschmutztes Futter 'gereinigt'. Dieses Verhalten ahmten ältere Tiere nach.

<sup>3</sup> Sind diese Aussagen auch ein wenig fragwürdig, so scheint eines bemerkenswert: Diejenigen Lernprozesse, die von der jüngeren Generation initiiert werden, sind offenbar nicht nur auf die Gattung *Homo sapiens* beschränkt.

*transmitted to sons with any assurance that they will be appropriate for them; truth must as often be created by children as learned from parents*“ (Keniston: 1963: 169). Dabei erhöht sich die Chance, dass unter diesen Bedingungen neue Kulturelemente entstehen und von der jüngeren an die ältere Generation weitergegeben werden. Keniston betont an dieser Stelle die individuierte Position der jungen Generation, ohne dysfunktional zu sein: *„The result might be the possibility of new forms of social organization based upon unreflective acceptance of the status quo than upon thoughtful and self-conscious loyalty and cooperation (ebd.: 20f.)*. In diesem Sinn kann Jugend als Architekt einer besseren Gesellschaft fungieren. Kenistons Überlegungen nehmen vor allem Veränderungen globalen Ausmaßes in Augenschein. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in den Entstehungsbedingungen gesamtgesellschaftlicher Veränderungen, die von jungen Menschen initiiert werden, weniger auf den Wirkungen und Funktionen solcher Prozesse. Als mögliche Bedingungen für einen Kulturtransfer zwischen den Generationen verweist Keniston auf die Heterogenität der Gesamtgesellschaft, sozialer Wandel sowie die Verlängerung der Jugendphase.

Mit Margret Meads 'postfigurativen', 'kofigurativen' und 'präfigurativen' Kulturen sei auf einen Ansatz verwiesen, der in ihrer Arbeit *Culture and Commitment* (1970) erscheint. Hierin versucht sie, Einflussgrößen zwischen den Generationen durch historisch-systematische Ordnungstypen zu erfassen. Mead unterscheidet zwischen drei verschiedenen Gesellschaftsformen beziehungsweise Kulturen. In den so genannten postfigurativen Kulturen geht der soziale Wandel relativ langsam voran – es herrscht eine „*quality of timelessness*“ (Mead: 1970: 25). Darin stehen der soziale Ort des Individuums sowie seine soziale Identität fest (ebd.). Damit ist gemeint, dass in solchen stabilen Gesellschaftstypen die älteren Generationen ein Modell des sozialen Lebens repräsentieren, das sich über Jahrzehnte, vielleicht Jahrhunderte, hinweg etablieren konnte und aufgrund des gelähmten Gesellschaftswandels sich in Zukunft nur wenig verändern wird. Obwohl in kofigurativen Kulturen das herrschende Lebensmodell nicht durch die älteren Generationen, sondern durch die jeweils Gleichaltrigen weiter getragen wird, verbleibt die Elterngeneration dominant: Sie definieren „*the limits within which configuration is expressed in the behavior of the young*“ (ebd.). Im Gegensatz zur postfigurativen Gesellschaftsform ist in kofigurativen Kulturen Wandel erfahrbar, Mead bezeichnet das als „*idea of progress*“ (ebd.: 46). Mead liefert zudem die Erklärung, warum kofigurative Kulturen entstehen: Wenn im postfigurativen System ein Bruch auftritt, lässt sich dieser auf „systemexterne Prozesse“ (ebd.: 25ff.) zurückführen<sup>4</sup>. Mead fixiert den Beginn der kofigurativen Phase für die USA mit dem beginnenden 20. Jahrhundert, in dem sich die Großelterngeneration aus der Kernfamilie zurückzieht. Mitte des 20. Jahrhunderts entsteht eine präfigurative Kultur, in der

---

<sup>4</sup> Mit solchen systeminternen Prozessen sind zum Beispiel Migrantengruppen gemeint, in denen die Jungen selbst Lebensstile entwickeln müssen, um in der neuen Gesellschaft Fuß fassen zu können. In diesem Fall lernen die jungen Migranten am meisten von Peers (Mead: 1970: 29ff.)



generationenübergreifende Beziehungen eine neue Qualität erreichen. Wussten Erwachsene bis zu diesem Zeitpunkt mehr und konnten auf einen reicheren Erfahrungsschatz zurückblicken, können die jungen Menschen des neuen Kulturtypus sich nicht mehr auf Vorbilder der älteren oder gleichaltrigen Generation verlassen. Diejenigen Erwachsenen, die sich in einer postfigurativen Kultur zurechtfinden müssen oder dies wollen, befinden sich in der Situation, die mit der von Migranten vergleichbar scheint: Sie sind „*immigrants in time*“ (ebd.: 56). Die damit verbundenen gesellschaftlichen Probleme können laut Mead nur gelöst werden, wenn die ältere Generation, die nach wie vor an den Schaltstellen der Macht zu finden ist (ebd.: 58), Zugang zum innovativen Wissen der jüngeren Generation hat: „*It is only with the direct participation of the young, who have the knowledge, that we can build a viable future*“ (Mead: 1970: 73).

Einen anderen Ansatz beschreiben die Forscher V. L. Bengston und L. Troll: den ‚*multiple generation effect*‘ (1978). Ihn kennzeichnet der Transfer von Kulturelementen von der jüngeren auf die ältere Generation, darüber hinaus begreifen sie ihn als kollektiven Prozess. Damit ist gemeint, dass die jüngere Generation die ältere beeinflusst. Insgesamt öffnen die beiden Autoren eine Sichtweise für wechselseitige Effekte zwischen den Generationen. Die Keimzellen der gesellschaftlichen Entwicklung liegen in den Familien selbst, die für Innovationen offen sind:

*Because they are at a time of life very open to change and, in addition, come from families whose theme embraces the goodness of change, they embrace a keynote issue which emerges from the current historical condition (Bengston & Troll: 1978: 229).*

Auf dieser Grundlage konstruieren die Autoren einen ‚*multiple generation effect*‘, der im besten Fall den Motor einer gesamtgesellschaftlichen Weiterentwicklung antreibt: „*At this point one might say that society is moving in this new direction*“ (ebd.: 230).

Alle vier vorgestellten transaktionalen Modelle zum Kulturtransfer zwischen den Generationen zeigen, dass junge Menschen in der Lage sind, eine Gesellschaft mit innovativem Zukunftswissen auszustatten, um auf gesamtgesellschaftlicher Ebene den Fortschritt voranzutreiben. Es liegt an den älteren Generationen, dieses zuzulassen und zum Wohle aller einzusetzen.

### **1.3 Der ökosystemische Ansatz anhand Bronfenbrenners Mehrebenenmodell**

War auf den vorangehenden Seiten von Systemtheorie und Transaktionsforschung die Rede, soll die wissenschaftstheoretische Grundlage der Arbeit um den ökosystemischen Ansatz erweitert werden. Dieser Ansatz lässt sich in die inhaltliche Nähe der beiden Wissenschaftsparadigmen rücken. Mit den

Begriffen 'Ökologie'<sup>5</sup> bzw. 'Ökosystem' versteht man im Sinne eines wissenschaftlichen Konstrukts eine Theorie, die

die Wechselwirkung zwischen Organismen und ihrer Umwelt untersucht. Überlebenseinheit, so die grundlegende Erkenntnis der Ökologie, ist niemals ein Einzelorganismus oder eine einzelne Gattung, sondern ein Ökosystem, d.h. die Gesamtheit aller miteinander in Wechselbeziehung stehenden Lebewesen, einschließlich des ebenfalls dazu in Wechselbeziehung stehenden natürlichen Lebensraums. Ökosysteme entwickeln sich nach Prinzipien der Ko-Evolution (Simon et al.: 1999: 240)

Aus dem Genannten lässt sich eine Definition für die Entwicklung des Menschen ableiten: Sie „(...) wird verstanden als lebenslanger Prozess der Wechselwirkung zwischen naturgegebenen Anlagen, aktiven Subjekten und einer in ihren Elementen interagierenden Umwelt“ (Liegler: 2000: 283). Dabei beschränkt sich sie nicht auf vermeintlich objektive Beobachtungen, sondern kann auf die Interpretation einer Wahrnehmung innerhalb verschiedener sozialer Kontexte bezogen werden.

In der ökologischen Sichtweise lässt sich Umwelt als System begreifen, in das die menschliche Entwicklung implementiert ist. Darin agieren Menschen als individuelle Systeme, die mit ihrer Umwelt in kontinuierlicher Interaktion stehen. Diese Austauschprozesse determinieren die Entwicklung des einzelnen Subjekts. Bronfenbrenner formuliert:

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind (Bronfenbrenner: 1981: 37).

Im Erfahrungsbereich der Schulpädagogik erlangt das Bronfenbrenner-Modell grundlegenden Bezugs- und Geltungsbereich: Hier steht das interaktionale Bedingungsgefüge zwischen SchülerInnen, Eltern, Schulleitung im Vordergrund, aber auch außerhalb des Schulsystems liegende Subsysteme, z. B. Wirtschaft, Politik, Kultur und Wissenschaft, haben gemäß der ökosystemischen Theorie Interesse sowie die Möglichkeit zur Beeinflussung. Doch nun zum Bronfenbrenner-Modell.

Urie Bronfenbrenner konzipiert sein Mehrebenenmodell (1981) aus vier interagierenden Systemebenen, die das Individuum selbst sowie seine ökologische Umwelt als Mikrosystem, als Mesosystem, als Exosystem und als Makrosystem darstellen<sup>6</sup>. Bronfenbrenner sagt, er wolle die „Strukturen der verschiedenen Arten von Lebensbereichen (...) als System analysieren“ und konzentriert sich damit nicht auf eine einzelne Person, sondern auf die „Dyade“, ein „Zwei-Personen-System“, für ihn „der vielseitigste aller Bausteine der ökologischen Struktur“ (alle in: Huscke-Rhein:

---

<sup>5</sup> Der Begriff stammt aus dem Altgriechischen. Dabei bedeutet der erste Wortbestandteil 'oikos' so viel wie 'Haus', der Zweite, 'logos', lässt sich als 'Lehre' übersetzen.

<sup>6</sup> Bronfenbrenner erweiterte sein Modell später um das Chronosystem, um die Zeitdimension darin unterzubringen.

1989: 209). Das Ausgangssystem der Dyade wird um „Dritte“ als ‚Triaden‘ erweitert, zum Beispiel Verwandte oder Freunde, die die „gleiche Bedeutung für die Entwicklung“ eines Heranwachsenden haben können, wenn sie als „direkte Kontaktpersonen“ einen „Einfluß“ auf „die sich entwickelnde Person ausüben“. Durch die „Gesamtheit aller Wechselbeziehungen“ bildet sich das „Mikrosystem“<sup>7</sup> (alle: 21ff.). Bronfenbrenner definiert: „Ein Mikrosystem meint die Systembeziehungen in einem primär bedeutsamen Lebensbereich, soweit sie personenbezogen sind“. Und weiter heißt es:

Eine Analyse des Mikrosystems muß das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfaßt alle anwesenden Beteiligten (...) und die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen (beide in: ebd.: 82).

Handeln drei Personen miteinander, so spricht Bronfenbrenner von einer ‚Triade‘; dieser Vorgang ist beliebig oft fortsetzbar. Auch die Qualität der Beziehung zwischen den agierenden Personen ist für den Forscher von Bedeutung, wenn er sagt:

Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade D gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotenzial der Dyade D wird in dem Maß gesteigert, in dem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in dem die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D unterstützen (ebd.: 90).

Daraus folgt für Bronfenbrenner eine (schul-)pädagogische Ausgangslage, die er in zahlreichen Studien bestätigt findet:

Verschiedene Befunde sprechen dafür, dass das Vermögen der Dyade, der menschlichen Entwicklung als förderlicher Kontext zu dienen, ganz entscheidend von der Anwesenheit dritter Personen abhängig ist, von Ehepartnern, Verwandten, Freunden. Wenn solche Dritte fehlen oder eher störende als fördernde Rollen übernehmen, bricht der Entwicklungsprozeß, als System betrachtet, zusammen (ebd.: 21).

Damit wird der Kerngedanke des Bronfenbrennerschen Ansatz deutlich: „In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Person und Umwelt (...) als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden“ (ebd.: 59). Dabei erscheint die Entwicklung eines Menschen als „Entwicklung im Kontext“ (ebd.: 29), die „Beteiligung des Kindes an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit“ (ebd.: 215) kann als „Reziprozität einer „wachsenden dynamischen Einheit“ sowie als „Interaktion zwischen Person und Umwelt in beiden Richtungen“ (ebd.: 38) angesehen werden<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Bronfenbrenners Terminus ist missverständlich: Das Mikrosystem sei entweder nur eine einzige Person oder nur eine Mutter-Kind-Dyade.

<sup>8</sup> Gerade an dieser Stelle sei auf die Verbindung zwischen Bronfenbrenners Ansatz und den Ergebnissen der Transaktionsforschung verwiesen.

Steht für ein Individuum ein Wechsel, eine Transition, von einem Lebenskontext in einen anderen an, so spricht Bronfenbrenner von einem „ökologischen Übergang“ (Bronfenbrenner: 1981: 43). Er definiert: „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (ebd.). Im Leben eines Individuums finden sich zahlreiche solcher Übergänge, die auf allen Systemebenen zu lokalisieren sind, beispielsweise beim Übergang von der vierten Klasse Grundschule auf eine weiterführende Schule oder vom langjährigen Berufsleben in den Ruhestand. Mit ihnen muss ein neuer Entwicklungsschritt vollzogen werden, der den vorherigen Lebenskontext um neue Mikrosysteme ergänzt. Das bedeutet auch neue Rollen zu übernehmen.

Ging die Mikroebene lediglich vom Individuum *per se* aus, so erweitert die Ebene der Mesosysteme die ökosystemische Sichtweise um die Interdependenzen der einzelnen Lebensbereiche eines Subjekts. Kurz, ein Mesosystem umfasst somit die Wechselbeziehungen zweier oder mehrerer Lebensbereiche; an ihnen ist die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt. Das Mesosystem, selbst ein System von Mikrosystemen, beinhaltet unter anderem das Beziehungsgeflecht zwischen Kind und Schule. Ein Individuum befindet sich auch dann in einem Mesosystem, wenn es in einen neuen Lebensbereich eintritt, also die Grenze zwischen zwei Ökosystemen überwindet. Erfahrungsgemäß muss sich das Individuum in seinem Leben kontinuierlich ökologischen Transitionen stellen: etwa am ersten Schultag, beim Start ins Berufsleben oder bei der Heirat.

Der Gewinn der systematischen Kategorien Bronfenbrenners liegt in der Erfassung vieler Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis. In seiner 'Hypothese 35' mutmaßt er:

Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen (wie beispielsweise zu Haushalt und Familie). Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nichtunterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen – wenn das Mesosystem schwach verbunden ist (ebd.: 205).

Man bedenke wieder die pädagogische Aktualität dieser These – besonders in Verbindung mit dem Subsystem Schule und ihrer Funktion als Beraterin und Lernunterstützerin (vgl. Wiater: 2002: 135ff.).

„Unter einem Exosystem verstehen wir einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden (Huscke-Rhein: 1989: 224)“. Bronfenbrenner nennt verschiedene Beispiele für gesellschaftliche Exosysteme: die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie, der Arbeitsplatz des Vaters, das Fernsehen, auch das Schulversagen (ebd.: 226ff.). Mit der letzten Systemebene, dem Makrosystem, begreift sich die Gesellschaft als Ganzes und damit die drei genannten Systeme als Subsysteme. Es lässt sich wie folgt beschreiben:

Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur der ganzen Kultur bestehen oder bestehen können, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (ebd.: 42).

Huscke-Rhein (Huscke-Rhein: 1989: 187) würdigt Bronfenbrenners Denk- und Erklärungsparadigma und hält als Ergebnis fest, dass die sozialökologische Forschung die Wahrnehmung der wachsenden Komplexität innerhalb der Gesellschaft durch Dritte, also stabilen Personenbeziehungen, unterstützt werden muss. Das bewirke eine Steigerung von emotionaler Stabilität und letztlich von Komplexitätsfähigkeit aller Individuen.

## **1.4 Aus der Perspektive von Konstruktivismus und Systemtheorie, Transaktionsforschung sowie des ökosystemischen Ansatzes auf**

### **1.4.1 Bildung und Schule**

Bildung aus konstruktivistisch-systemischer Sicht zu betrachten heißt, sie gemäß dem postmodernen Paradigma zu reflektieren: Sie sei „heute nicht mehr als selbstverständlicher Hintergrund von Didaktik“ (Reich: 2006: 96) zu verwenden. Nach Reich fehle jedweder gesellschaftliche Konsens über einen Mindestbestand an Bildung selbst; sogar rein formale Bildungsgegenstände wie etwa die Orthografie sowie basale Kulturtechniken wie Rechnen geraten in der Postmoderne ins Wanken. Darüber hinaus werde Bildung in der Postmoderne zum Spielball gesellschaftlicher Interessen mit wenigen Chancen auf eine Einigung. Generell erscheine diese Zerrissenheit über im Grunde Einvernehmliches charakteristisch für die Gegensätzlichkeit dieser Epoche, so Reich (ebd.).

Der rasante Zuwachs von produziertem Wissen erschwert es (vgl. Dalin: 1997), umfassend gebildet zu sein: Einen Überblick über das zu haben, was die Bildungsideale der Moderne tatsächlich als Bildung bezeichneten, scheint mit Beginn der Postmoderne nicht mehr möglich. Bereits Mitte des 20. Jahrhunderts ist Bildung nicht mehr gleich Bildung. Heute sinke sie, so Reich, auf ein begrenztes Bildungsniveau herab, weil nicht nur die Haltung dazu fehle, sondern durch Menge und Varianten bedingt, zudem noch erschwert werde (Reich: 2007). Die Akzeleration des Wissens und seine beschränkte Gültigkeitsdauer entwerte die Einstellung der Lerner zum Gebildetsein, da immer mehr Menschen keinen Sinn darin erkennen können, dass „Bildung als ein Spiel der Tiefe von Wissen und Verstehen“ (ebd.: 96) sei.

Darüber hinaus sei „Bildung allein (ist) kein Kriterium oder Garant für Fortschritt“ (ebd.: 98). Zwar zeigt das humanistische Bildungsideal, dass es sich beim ‚Gebildetsein‘ um einen kumulativen Prozess handelt, und, dass es zwischen den Individuen unterschiedliche Bildungsniveaus geben mag. Dennoch

liegt in diesem Ideal das Hoffen auf eine Verbesserung der Menschheit durch Bildung. So ist Bildung aber nicht nur ein Wert an sich, sondern verschärft mitunter auch Vorurteile und Verteilungsungerechtigkeiten. Bildung „re/de/konstruktivistisch“ (ebd.) gedeutet, ist in der Folge mit einer Umgestaltung des bestehenden Bildungsangebots verbunden: Bildung verwandelt sich, laut Reich (ebd.), in der Postmoderne von dem, was in einer Kultur als selbstverständlich erscheint, zu vielgesichtigen, teilweise auch konträren Inhalten. Damit geht die Aufforderung einer vorausschauenden Auswahl einher: Diese Vielfalt offeriert Wahlmöglichkeiten, die uneinheitlich von den Gesellschaftsmitgliedern wahrgenommen, genutzt und bewertet werden. Zwar müssen Lerner kontinuierlich daran interessiert sein, ihren Wissensbestand beständig umzugestalten, da die Garantie einer ‚universalen‘ Bildung nicht mehr ausnahmslos gegeben scheint. Für die Schulbildung bedeutet das: Sie kann lediglich als exemplarisch erachtet werden und sollte „stärker ein lebenslanges Lernen als Methodenkompetenz ermöglichen, statt sich auf einen möglichst umfangreichen Wissenskatalog zu beschränken“ (ebd.). Darüber hinaus erscheint „Bildung (ist) widersprüchlich, weil die Bildungsinhalte selbst nicht ohne Widersprüche auftreten“ (ebd.: 98). Je mehr die Ansichten der Moderne scheiterten, desto stärker traten unterschiedliche Interessengruppen innerhalb der gesellschaftlichen Verständigungsprozesse auf.

Bildung ist wertend und interessegerichtet, denn eine re/de/konstruierte Deutung setzt ein gebildetes Vorverständnis in bestimmte Richtungen immer schon voraus. Aber die Teilnahme an solchen Vorverständnissen bedeutet in einer Verständigungsgemeinschaft, verschiedenen Verständigungsgemeinschaften angehören zu könne, deren Teilmengen von Bildung und Verstehen durchaus widersprüchlich zueinander stehen können (ebd.).

Innerhalb des Bildungsparadigmas wird es immer schwieriger, Fortschritte auszumachen. Z. B. dann, wenn sie im Bereich Technik global auftreten oder von vielen Menschen genutzt werden. Bildung wird dabei der Aspekt der einseitigen Normierung zuteil, „indem sie ein Mindestmaß an Normen, Werten, Techniken verkörpert, die zu einer Verständigung in einer Kultur und über eine Kultur hinaus gehören“ (ebd.). Will man aber diesen Prozess gesellschaftlich thematisieren, fordert Reich (ebd.) eine dialogische Verständigung zwischen den Gesellschaftsmitgliedern. Vor allem die Kommunikationstechnologie und deren Konsumoptionen lassen die Menschen sich mehr und mehr unkritisch neuen Bildungsinhalten nähern. Aktuell lässt sich Bildung verstehen als

ein ganzheitlicher Prozess der Ichwerdung, bei dem das Ich in aktiver selbstgestalteter Auseinandersetzung sich die anderen und die Welt aneignet und sich selbst dadurch entwickelt. Es entwirft einen unbewussten Lebensplan und versucht, ihn im Lebenslauf mit allen emotionalen, sinnlichen, körperlichen und geistigen Kräften zu verwirklichen (Macha: 2001: 201).

Dazu bedarf vor allem der Heranwachsende sowohl emotionale Beziehungen als auch eine strukturierte Unterweisung. Der moderne Bildungsbegriff umfasst gemäß Wiater folgende Bestimmungsstücke:

- sachgerechtes Weltverstehen
- individual-soziales Selbstverstehen und Fremdverstehen
- verantwortliche Weltgestaltung mit Hilfe
- kritischer Vernunft und
- auf der Basis freier und solidarischer Selbstverwirklichung (Wiater: 2007: 315b).

Bildung konstruktivistisch-systemisch zu begreifen, heißt auch, Bildung aus der Sichtweise des lernenden Subjekts zu betrachten. Demzufolge machen Kinder und Jugendliche in der Schule Lernerfahrungen, die zu ihrer individuellen Bildung beitragen: Dies geschieht mitunter aufgrund der Anregung von Dritten (Lehrern, Mitschülern, Eltern), selbsttätig oder per Zufall und in der Auseinandersetzung mit Gegenständen, Materialien und Problemen. In der Kombination von offenen und lehrgangsorientierten Unterrichtsformen organisieren die LehrerInnen solche Lernerfahrungen und ermöglichen ihnen so einen systematischen Zugang zur Lebenswirklichkeit. Die Bildung, die die Schule Schülern zuteilwerden lässt, kann nur über bildende Lernvorgänge entstehen.

Wolfgang Klafki (1990) ist der Überzeugung, die Prinzipien der Aufklärung – Mündigkeit, Selbstständigkeit, kritische Prüfung legitimatorischer Ansprüche – hätten nach wie vor Geltung, auch wenn sie nicht hinreichend eingelöst seien. Bildung bleibt im Sinne der Aufklärung für Klafki (ebd.) an drei fundamentale Verpflichtungen gebunden: an die Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Damit ist gemeint, dass jeder selbst über sein Leben, die dort zu treffenden Entscheidungen und die einzugehenden Verpflichtungen verfügen soll. Darüber hinaus appelliert er an die Fähigkeit zur Mitbestimmung: Jeder soll sich verantwortlich fühlen für die gemeinsame Gestaltung der kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse und dementsprechend handeln. Und letztlich geht es Klafki um die Fähigkeit zur Solidarität: Jeder soll Selbst- und Mitbestimmung nicht allein für sich fordern, sondern auch denen zugestehen, die bisher aufgrund politischer Einschränkungen, Unterprivilegierung, Unterdrückung ausgeschlossen sind. Wichtig ist, aktiv dafür einzutreten, dass diese Gruppen tatsächlich partizipieren können.

Diese Grundfähigkeiten sind für die Gestaltung des Lebens unter heutigen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen unverzichtbar. Daher müssen sie auch erworben werden in der Auseinandersetzung mit entsprechend zentralen Fragestellungen. Klafki nennt solche relevanten Themen „Schlüsselprobleme“ (ebd.). Dazu zählt er die Friedens- und Umweltsicherung, gesellschaftliche Ungleichheit, die Rolle der neuen Informations- und Kommunikationstechnologie oder die Subjektivität des Einzelnen (ebd.). Die Konsequenzen aus dieser Orientierung der Bildungsinhalte spiegeln sich in der Schule wieder.

Innerhalb dieser postmodernen Gesellschaft vollzieht die Schule als eine ihrer legitimierten Institutionen einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, der sich im Unterricht und Schulleben zeigt. Beginnt sich das Gesamtsystem Gesellschaft zu verändern, steht die Schule als eines der gesellschaftlichen Subsysteme vor der Herausforderung, situationsadäquat zu reagieren. Um dem von der Gesellschaft zugeteilten Auftrag weiterhin nachkommen zu können, muss sich die Schule im Einklang der Gesamtgesellschaft verändern. Relevant sind dabei vor allem gesellschaftliche Veränderungen, die einerseits laut Wiater (2007a) die privaten Lebensumstände der Individuen betreffen, besonders wenn „diese Erziehungsleistungen vollbringen“ (ebd.: 152), und die andererseits den Rahmen für Berufs- und Alltagsleben vorgeben, in dem Kinder und Jugendliche lernen sollen, sich darin erfolgreich zu bewegen. Vornehmlich stellt die Fachwissenschaft die gegenwärtige Gesellschaft als postmoderne Gesellschaft, als Wissensgesellschaft und Risikogesellschaft dar, die, je nach Perspektive, um das Label Freizeit, Multikulturalität, Erlebnis- und Medienorientierung, Konsumfokus oder Multioptionalität (vgl. Kübler: 2009) erweitert wird. Daneben etablierte sich seit den 1980er Jahren die Ansicht in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, dass sich Kindheit und Adoleszenz in der Gegenwartsgesellschaft verändert haben: Damit verbindet man das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwartsgesellschaft mit „Einkind-Kindheit“, „Medien-Kindheit“, „Konsum-Kindheit“, „verinselte Kindheit“, „Armut-Kindheit“, „belastete oder verlorene Kindheit“ (Wiater: ebd.).

Mit der Systemtheorie lassen sich abgrenzbare Institutionen, Organisationsformen und Problembereiche in der Gesellschaft detailliert beschreiben und abbilden. Demnach kann „Schule als gesellschaftliche Institution“ (Wiater: 2007a: 179) im systemtheoretischen Blickwinkel betrachtet und als „autopoietisches, autokatalytisches und autoreflexives (Sub-)System der Gesellschaft“ (ebd.) klassifiziert werden. Die Schule als ein „soziales System“ (ebd.), dessen beteiligte Personen in Gestalt von Lehrern, Schülerschaft, Eltern und Schulaufsicht sich wieder als personale Systeme darstellen lassen. Die systemtheoretische Betrachtungsweise der Schule als Subsystem der Gesellschaft und der in ihr handelnden Personen als personale Systeme unterstreicht folgender Sachverhalt:

Erstens hebt sich die Schule von anderen gesellschaftlichen Subsystemen (Recht, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Religion) durch ihren spezifischen pädagogischen Auftrag ab, steht aber umgekehrt auch wieder mit ihr ihnen in mehr oder weniger enger Beziehung. Zweitens hat die Schule es in ihrem Innenraum mit Personen zu tun, von denen jede im Sinne eines personalen Systems über eigene Persönlichkeitsstrukturen, Erfahrungen, Bedürfnisse und Dispositionen verfügt. Jedes beteiligte Individuum hat dabei Interesse an Identität und Kontinuität im Lebenslauf (ebd.: 180).

Was bedeutet der ökosystemische Ansatz für eine schulische Realität? Es bedeutet zum einen, dass sich jedes Kind / jeder Jugendliche in der *Interaktion* mit anderen Systemkomponenten entwickelt. Zum anderen geschieht diese Entwicklung entlang einer konkreten Zielvorgabe: In der Schule sollen



bestimmte Lehrplaninhalte in einer bestimmten Zeit gelernt werden. Die Passung der beiden Komponenten ist innerhalb einer schulischen Realität nicht unbedingt gegeben.

Ökosysteme gelten – wie gesehen – als hoch komplex und permanent in Bewegung. Daher können sie nur als Annäherung an den tatsächlichen Zustand begriffen werden. Kleber (vgl. Sander: 1990) unternahm den Versuch, die formalen Systemebenen Bronfenbrenners (vgl. 1.3) auf die konkrete Lernumwelt des Kindes zu übertragen. Ein prominenter Ausschnitt der Umwelt des schulpflichtigen Kindes wird durch die Schule dargestellt. Nur ein kleiner Teil der Institution bildet mit dem Kind jeweils Mikrosysteme; ein größerer Teil steht in mesosystemischem Zusammenhang mit dem Kind:

Das Ökosystem Kind-Schule wird vonseiten der Schule im Wesentlichen mit gestaltet durch die Klassenkameraden, den Klassenlehrer, die weiteren in der Klassen tätigen Lehrer, den Klassenraum (sein Aussehen, seine Lage im Schulhaus) und die daraus insgesamt resultierende Klassenatmosphäre; außerhalb dem übrigen Lehrkörper, die Schulleitung, Schulhaus und Schulhof und ähnliche Komponenten, die Schulatmosphäre mit und (...) das konkrete Ökosystem Kind-Schule (beeinflussen) (Sander: 1990: 69).

Die Schule ist jedoch kein isoliertes System, sondern steht in ständigem Austausch mit anderen Subsystemen. Insbesondere wird die Schule als gesellschaftliche Institution von Normen- und Wertbegriffen der Gesellschaft sowie von den Lehrplanzielen und Politik und Administration beeinflusst.

Das Gesagte kann auch auf das transaktional-ökologische Konzept übertragen werden. Mit weitreichenden Folgen: Es ist nicht davon auszugehen, dass sich das schulische Interaktionsgeschehen auf eindeutige Systembeziehungen – z. B. Schüler-Lehrer - reduzieren lässt, sondern auf Elemente wie Eltern und andere gesellschaftliche Gruppen erweitert werden muss.

#### 1.4.2 Lernen und Unterricht

Während radikale Konstruktivisten annehmen, dass die Erkennbarkeit von Wirklichkeit ausschließlich vom beobachtenden Subjekt ausgeht, begreift die (pragmatisch)konstruktivistische Lerntheorie Wahrnehmung und Wissen als Konstruktion des betrachtenden Subjekts, das aktiv mit seiner Lebenswelt interagiert. Diese Leistung ist dabei in höchstem Maße individuell. Zwar kann dieser Prozess durch positive äußere Einflüsse unterstützt oder angeleitet werden, letztlich kann Lernen aber nicht determiniert werden.

Was folgt aus den Grundannahmen des (pragmatischen) Konstruktivismus für die Schule? Für die Wissensgesellschaft gilt somit, dass jeder Mensch der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen bedarf (Meixner & Müller: 2004). Damit untrennbar verbunden erscheint die Fähigkeit, überhaupt lernen zu können – es handelt sich dabei um eine unabdingliche Kompetenz: So vergleicht Müller (2001) diese

Lernkompetenz mit „erfolgreiche(m) Lern-Handeln“ (Müller: 2001: 1), gleichzeitig führen Mandl und Krause (2001) drei Faktoren auf, die lebenslanges Lernen ermöglichen:

- 1) Kompetenz zur Selbststeuerung
- 2) Kompetenz zur Kooperation
- 3) Reflektierter Medieumgang (Mandl & Krause: 2001: 10).

Dem von Mandl und Krause gestellten Anforderungsprofil kommt das konstruktivistische Lernparadigma entgegen, obwohl es in vielerlei Gestalt Verwendung findet: als erkenntnistheoretische Position, als Lerntheorie, als Lehrphilosophie oder pädagogische Konzeption zu finden (Müller: 2001) und sogar als eine Vermischung aller wird es gehandelt (Molebash: 2002). Gegenwärtig unternimmt die Pädagogik der Aus- und Weiterbildung in den USA und in Großbritannien den Versuch, konstruktivistisch motivierte Technologien in soziale Lernarrangements zu implementieren sowie Aspekte des radikalen und sozialen Konstruktivismus mit instruktionalem und konstruktionalen Lehren und Lernen zu ganzheitlichen Konstrukten zu verbinden (Crocco: 2001; Doolittle: 2001; Molebash: 2002).

So sei im Folgenden auf die Kernpunkte der wichtigsten konstruktivistischen Paradigmen, die das Lernen und Lehren unter dieser Sichtweise repräsentieren, verwiesen (vgl. Müller & Meixner: 2001: 2f.):

- 1) Lernen wird vom Individuum selbst reguliert. Demnach organisiert sich Wissen idiosynkratisch.
- 2) Lernen ist abhängig von multidimensionalen Lernarrangements, aus denen der Lerner seine subjektive Lernwirklichkeit auswählt. Lernen im Konstruktivismus geschieht ganzheitlich-holistisch.
- 3) Lernen bedeutet realistische Aufgaben zu lösen, um in den „*ill-structured-domains*“ (Honebein et al.: 1993) die Problemlösefähigkeit zu trainieren.
- 4) Die Lernergebnisse sind heterogen und generell unvorhersagbar. Da Lerner über unterschiedliche Vorerfahrungen verfügen, die sich auf das neu zu erwerbende Wissen in individueller Art auswirken.
- 5) Deswegen spricht sich die konstruktivistische Didaktik für multiperspektivische Unterrichtsmethoden aus, die die neuen Unterrichtsinhalte mit allen Sinnen erfahrbar werden lassen.
- 6) Der Lerner muss hingegen mit Lernstrategien und Metakognition ausgerüstet werden, um diesen Lernarrangements gerecht werden zu können. Erst dann ist er in der Lage selbstständig und möglichst ohne führende Hand lernen zu können.
- 7) Die Rolle des Lehrers wandelt sich zum Lernbegleiter und Lernberater.
- 8) Das Lernen in konstruktivistischen Lernumgebungen lässt Raum für Alternativen für den Lerner, der zur Eigeninitiative ermuntert werden soll.
- 9) Lernen im konstruktivistischen Sinne ist zudem soziales Lernen.
- 10) Intrinsische Lernmotivation, was bedeutet Gelerntes im eigenen Leben zu integrieren, Bezüge zur Lebenswelt herzustellen (pragmatischer Aspekt), träges Wissen vermeiden.
- 11) Fehlerfreundlichkeit: Fehler als Ungleichgewichte im eigenen Lernprozess, die Selbstreflexion und Rekonstruktion in Gang setzen sollen (Brown et al.: 1989: 12).
- 12) In Sinne des konstruktivistischen Lernens ist eine mehrdimensionale Bewertung sinnvoll, die in der Unterrichtspraxis als „erste(n) Schritte auf dem Wege der Selbstevaluation“ (Rampillon: 2000: 128) darstellen.

Was lässt sich daraus für die beteiligten Personen, also Lehrpersonal und SchülerInnen, schließen? Einerseits bedeutet dies, dass beide Personengruppen mit den permanenten Wechselwirkungen

zwischen den Akteuren jonglieren müssen. Andererseits wirkt die Gesamtgruppe auf den Einzelmenschen ein und aktiviert damit den Motor der individuellen Entwicklung, der wiederum eine permanente Veränderung innerhalb des Subjekts antreibt. Nickel (1993) spricht von einem 'transaktionalen Prozess der Lehrer-Schüler-Interaktion' (vgl. Wiater: 2007b).

Für den Unterricht ergibt sich Folgendes: Wird schulisches Lernen systemisch-konstruktivistisch geplant und gestaltet, regt es den Lerner zu individuellen Prozessen an, die seine Wahrnehmung von Weltkonstruktionen aufbauen. Während in traditionellen Lernumgebungen oft nur ein 'träges Wissen', also auswendig gelerntes Faktenwissen, eingepaukt wird, setzen konstruktivistisches Unterrichten und Lernen auf den Zuwachs von 'intelligentem Wissen'. Damit ist gemeint, dass in solchen Lernumgebungen den unterschiedlichen Lerntypen ein vielperspektivisches Arrangement an Methoden, Arbeitstechniken, Materialien und Medien angeboten werden, in denen ganz im Sinne des Konstruktivismus alle Lerner individuell, konstruktiv und kontextgebunden Lernerfahrungen machen können. Dabei unterscheidet der konstruktivistische Lernbegriff nicht zwischen den Kategorien 'wahr' oder 'falsch', sondern rückt die „Viabilität“ (v. Glasersfeld: 1987: 137ff.) des Lerninhalts in den Vordergrund: Hiermit ist gemeint, dass der Schüler nur die Lerninhalte akzeptiert und sich in der Folge aneignet, was er für sich in diesem Moment als nützlich erachtet (vgl. Wiater: 2007b).

Diese Annahmen mögen für das lernende Subjekt geradezu banal klingen, so haben sie für die Planung und Gestaltung des Unterrichts jedoch weitreichende Folgen: Konsequenterweise gedacht berücksichtigt die konstruktivistische Didaktik die Subjektivität eines jeden Schülers, was dazu führt, dass Unterricht nicht mehr für alle Schüler auf die gleiche Art und Weise organisiert werden kann.

Mit der veränderten Unterrichtsorganisation geht auch die Rolle des Lehrenden einher: Weder kann Lehren bei der bloßen Vermittlung von Bildungsinhalten verharren noch ist damit ihre träge Rezeption gemeint. In der konstruktivistischen Didaktik geht es vielmehr darum, den Schülern ein Lernangebot zu machen und ihn aktiv und selbstbestimmt an seiner Konstruktion von Wirklichkeit partizipieren zu lassen, diese auf Viabilität zu überprüfen und zu modifizieren. Darüber hinaus handeln Lehrende immer dann konstruktivistisch, wenn sie durch in den Unterricht Anreizstrukturen für SchülerInnen schaffen und deren selbstreflexive Prozesse in Gang setzen (vgl. Wiater: 2007b).

Zudem hat das konstruktivistische Paradigma einen Einfluss auf die Leistungskontrollen in der Schule: Da es um eine Modellierung von Wissen beim Schüler geht, kann der Lehrer nicht mehr sein Vorgehen als das einzig mögliche sehen, sondern muss im Vorfeld für den Lernenden viable Anreizstrukturen für den Lernenden geschaffen haben. Denn Wissen bleibt in der Postmoderne nicht mehr ein objektiver Wert, sondern avanciert zu einer individuellen Konstruktion, die in Bildungsinstitutionen mit anderen kommuniziert und in der Folge entweder verifiziert oder falsifiziert wird. Damit wird in der „Modellierung von Wissen als viable Anreizstrukturen“ nach Kösel erst die

Professionalität des Lehrers erkennbar. Kurz gesagt, die Argumente für offenen, mehrdimensionalen Unterricht mit didaktischer Mitwirkung von SchülerInnen können überzeugen (vgl. Wiater: 2007b).

Des Öfteren war auf den vergangenen Seiten vom Begriff 'Postmoderne' die Rede. Auch der Konstruktivismus, die Systemtheorie oder die Transaktionsforschung und der ökosystemische Ansatz sind allesamt Ergebnisse postmodernen Denkens. Dieses postmoderne Paradigma scheint alles zu durchdringen: angefangen von den Gesellschaftssystemen bis hin zu jedem Einzelnen. Darüber hinaus ist es weltumspannend – alle Gesellschaften sind durch ihre globalen Netzwerke miteinander verbunden und sehen sich mit gleichen, zumindest ähnlichen, Herausforderungen konfrontiert. Was man sich darunter nun genau vorzustellen hat und welche Auswirkungen die Postmoderne auf die Individuen und deren Lebensgestaltung haben, füllt die folgenden Seiten.

## **2. Gesellschaftstheoretische Grundlagen: Die Gegenwartsgesellschaft der Postmoderne**

Der Begriff 'Postmoderne' versucht sich an einer Beschreibung der westlich geprägten Gesellschaft sowie deren Kultur 'nach'<sup>9</sup> der Moderne. Dabei handelt es sich laut J.-F. Lyotard nicht um eine „neue Epoche, sondern das Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat, vor allem aber ihre Anmaßung, ihre Legitimation auf das Projekt zu gründen, die ganze Menschheit durch die Wissenschaft und die Technik zu emanzipieren“ (Lyotard: 1988: 25). Bestimmte die Moderne das Denken und Handeln der Menschen vereinheitlichend, öffnet sich hingegen die Postmoderne zu einer vielgesichtigen Pluralität: In ihr steht sich eine große Anzahl von parallel existierenden, teils konträren Sinnkonstruktionen gegenüber.

Verantwortlich für die Etablierung des Begriffs 'Postmoderne' ist der bereits genannte Franzose J.-F. Lyotard, der im Jahr 1979 sein Werk *Das postmoderne Wissen* (dt. 1999) veröffentlicht. Er erkennt darin in der gegenwärtigen Gesellschaft das „Ende der großen Erzählungen“. Damit sind „große, umfassende, philosophische, politische, soziologische oder religiöse Entwürfe“ (Kaiser & Kaiser: 2009: 88) gemeint, die die Lebenswelt der Menschen einst verlässlich systematisierten. Im postmodernen Paradigma existieren diese Ordnungen nun nicht mehr. Damit fehlt jeweils die zentrale Erklärungsinstanz, z. B. die Existenz eines Gottes, die individuelle Ansichten aus dem Blickwinkel der Allgemeinheit erklärte und diesem unterordnete. Für die Postmoderne lässt sich feststellen, dass die Abwesenheit einer absoluten Instanz<sup>10</sup> in Lyotards Ausführungen durch die so genannten „Sprachspiele“ (ebd.) ersetzt wird. Sie dienen nun als Erklärungsmuster für das Verständnis von Welt.

---

<sup>9</sup> vgl. lateinisch 'post': nach

<sup>10</sup> Unter einer solchen allgemeingültigen und absoluten Erklärungsinstanz ist vieles vorstellbar: ein göttliches Wesen (vgl. Epoche der Moderne), das Prinzip der Ratio, ein wissenschaftlich-philosophischer Ansatz wie etwa den Konstruktivismus oder die Systemtheorie, usw.

Lyotards Hypothese zum Ende jener großen Erzählungen, die ihrerseits die Grundlage für viele gesellschaftswissenschaftliche Entwicklungslinien geliefert haben, lässt sich auf eine Kernaussage konzentrieren: „In äußerster Vereinfachung kann man sagen: ‘Postmoderne’ bedeutet, dass man den Meta-Erzählungen keinen Glauben mehr schenkt“ (Lyotard: 1999: 7)<sup>11</sup>. Zwar prophezeit Lyotard das Ende der großen Erzählungen, aber das heißt nicht automatisch, dass keine dieser Erzählungen als Orientierungsmuster weiter besteht. Vielmehr diffundieren diese in eine „Pluralität von ‘Erzählungen’“ (Kaiser & Kaiser: 2009: 87) und stehen in einer Art ‘Konkurrenzsituation’ gleichberechtigt nebeneinander. Es liegt nun am Individuum selbst, sich aus diesem pluralen Angebot ein oder mehrere Erklärungsmuster auszusuchen. Und damit sei auf ein weiteres Merkmal der Postmoderne verwiesen: der kontinuierliche „Widerstreit“ (ebd.) der Einzelerzählungen. Damit ist gemeint, „dass die verschiedenen Sinnkontexte, die Diskursarten nicht vereinheitlicht sind. Es gibt keine höchste Diskursart, die über allen anderen steht oder die alle anderen in sich vereinigt“ (Lyotard: 1987: 230).

Für den Menschen bedeutet das, zwar eine postmoderne, aber instabile Identität zu leben: Das Leben als „Patchwork“ (Keupp: 1997) ist durch viele unterschiedliche gesellschaftliche Einflüsse geprägt, die durch den Einfluss von Massenmedien und Technik als Trägerinnen sowie Vermittlerinnen von Kultur weiter aufgebrochen werden und traditionelle Beziehungsmuster im Gesellschaftsgefüge zu postmodernen Verbindungen öffnen.

Ausgehend von den beschriebenen postmodernen Gesellschaftsmustern, die für die Gegenwart Geltung zu haben scheinen, hat sich Dalin (1997), seines Zeichens Schulentwicklungsforscher, in seiner Publikation unter der Prämisse der Reformierung von Schule die Weiterentwicklung von Gesellschaft überdacht. Seine Überlegungen konzipiert er als Liste mit zehn Revolutionen. Mit den so genannten gesellschaftlichen ‘Revolutionen’ bestimmt er tief greifende Veränderungen der globalen Wirklichkeit und benennt die Folgen von Strukturen und Machtgefügen. Zunächst die Wissens- und Informationsrevolution, die die Welt als „Welt der Sofortinformationen rund um die Uhr“ (Jenk; in Wiater: 2007: 152) kennzeichnet. In ihr nimmt die Zahl der Menschen, die Informationen produzieren und verarbeiten, stetig zu. Alle Gebiete des menschlichen Wissens expandieren unaufhörlich und lassen Wissen schnell veralten. In der Maschinenteknik überholt sich das Fachwissen binnen fünf Jahren; in den Naturwissenschaften oder der Technik kann von einer Explosion von Wissen gesprochen werden, deren Folgen auf alle Nachbarwissenschaften nicht groß genug einzuschätzen sind. Dabei ist Wissen allein nicht der entscheidende Konkurrenzfaktor innerhalb der Staatengemeinschaft. Eine vorsichtige Garantie für wirtschaftliche sowie gesellschaftliche Entwicklung liefert auch der kompetente Umgang mit diesem Wissen. Darüber hinaus lassen sich Wissen und Informationen ambivalent nutzen: Sie dienen

---

<sup>11</sup> Zu diesen Meta-Erzählungen zählt der Franzose die „Aufklärung“, den „Idealismus“ und den „Historismus“ (alle: ebd.), die weder als Legitimationsinstanz fungieren noch als Orientierungspunkt für die Lebensgestaltung der Menschen dienen können.

einerseits der Verbesserung problematischer Situationen und andererseits manipulativen Operationen und können soziale Gegensätze in einem Staat und in der Welt drastisch verschärfen. Demzufolge hat Wissen und seine globale Verbreitung eine ethische Komponente. Dalin bezeichnet die Bevölkerungsexplosion als eine weitere Revolution: Bis zum Jahr 2025 prognostizieren Experten eine Weltbevölkerungszahl von etwa 9,4 Milliarden Menschen, dabei konzentrieren sich 95 Prozent auf die Entwicklungsländer. Diese Entwicklungstendenz wäre, auch durch den Einsatz heutiger Maßnahmen, nur geringfügig einzudämmen. Die gegenwärtige Situation erscheint für etwa eine halbe Milliarde Menschen, die chronisch an Hunger und Mangel- und Unterernährung leiden, ausweglos; darüber hinaus weitet sich die Schere zu den wohlhabenden westlichen Industrienationen besorgniserregend. Eine Zukunftsinvestition liegt somit in der biotechnischen Nahrungsmittelproduktion. Diese Verfahren werden mit der Einschränkung nur Erfolg haben, wenn sie die Abhängigkeiten der Entwicklungsländer von der westlichen Welt nicht vergrößern. Zudem ist mit großen Migrationsbewegungen zu rechnen, die einer globalen Lösung bedürfen. Mit der globalisierenden und regionalisierenden Revolution spricht Dalin (1997) den Unterschied zur Gesellschaft der Moderne an, für die der zumindest teilautonome, unabhängige Nationalstaat die Grundlage bildete. Dagegen kennzeichnen sich die Gegenwartsgesellschaften durch die weit vernetzte, supranational handelnde und global arbeitende Wirtschaft. Ähnliches ist in Kultur- und Politiksystemen zu beobachten. Daraus resultiert die Vermischung von Ethnien und Nationen, die heterogene Gesellschaften entstehen lassen, deren Mitglieder derselben Ethnie und Kultur angehören, und solchen, deren sozio-kultureller Hintergrund aus mehreren verschiedenen Ethnien und Kulturen besteht. Bedingt durch berufliche Mobilität, bilden sich innerhalb der Gesellschaft einzelne Gruppen von Minoritäten, sogenannte Enklaven: Ihre isolierte Identität wird zur Utopie und rückt die Idee von gesellschaftlicher Homogenität in weite Ferne. Der geschilderte Konflikt birgt ethnische Probleme in der Gegenwartsgesellschaft und schürt Spannungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern, zum Beispiel in Form von xenophob motivierten Attacken gegenüber Migranten.

Als Lyotard einst das Ende der großen Erzählungen verkündete, so ging es ihm auch um den Orientierungsverlust von Sinn und Erkenntnis stiftenden Elementen wie zum Beispiel von Religion. Folglich muss Zusammenleben im kulturellen Austausch organisiert werden; die Kenntnis von Kulturen und Offenheit für ihre Riten erscheinen daher basal. Mit der Revolution gesellschaftlicher Verhältnisse öffnet Dalin (1997) die Diskussion um die Organisationsformen menschlicher Beziehungen innerhalb der heutigen Gesellschaft. Fragestellungen um Familie und sozialen Hintergrund, das Generationenverhältnis, die Rolle junger sowie alter Menschen wurden durch die Offenheit der Gesellschaft neu beantwortet. Maßgeblichen Anteil dieser Veränderung tragen auch die Medien. In der Folge etablierten sich neue Lebensformen und Lebensstile, ohne gesellschaftliche Marginalisierung,

einhergehend mit neu definierten Geschlechterrollen. Eine weitere Revolution wird innerhalb des Wirtschaftssystems vollzogen: einerseits durch den Übergang von einer Agrar- zur Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft und andererseits durch den Wandel national agierender zur global handelnden Wirtschaft. Der Bereich der persönlichen Dienstleistungen scheint besonders Erfolg versprechend, gleichbedeutend mit einer bedürfnisorientierten Warenproduktion. Experten bemerken einen Prozess einer gegenwärtigen Deindustrialisierung, die die Anstellungsverhältnisse im Bereich des Arbeitnehmersektors deutlich verändern werden. Mit der heute global operierenden Wirtschaft wurde die Bildung von multinationalen Konzernen begünstigt, deren weltweites Agieren das Wirtschaftswachstum antreibt. Folglich resultiert aus freien Handelssystemen die Öffnung des Marktes mit freier Bewegung von Kapital, Waren und Dienstleistungen. Das Internet und andere moderne Kommunikationsträger lassen Arbeit von Zuhause aus verrichten. Mit der technologischen Revolution (ebd.) spricht Dalin Innovationen in den Bereichen der Gentechnik sowie Informations- und Kommunikationstechnik an. Die genetische Erzeugung von Lebensmitteln trägt dem hohen Weltbedarf an Nahrungsmitteln Rechnung und wird wohl von einer kleinen Anzahl multinationaler Konzerne geleitet. Die Brisanz dieser Entwicklung liegt in der dadurch gestörten Balance zwischen Entwicklungsländern und Hochtechnologieländern, die sozial motivierte Spannungen und Migrationen auslösen kann. Problematisch erscheint bei der Gentechnik außerdem, dass ihr Gefahrenpotenzial bei Mensch, Tier und Pflanzen noch nicht ausreichend erforscht werden konnte. In gedanklicher Nähe der vorangegangenen Revolution steht die ökologische Revolution. Die besorgniserregende Kombination aus Faktoren wie dem Ansteigen der Weltbevölkerung zusammen mit einer Industrieproduktion, die natürliche Ressourcen wie Erdöl, Erdgas, Bodenschätze und Wasser übermäßig beansprucht, sowie der Versuch nach westlichen, die Umwelt belastenden Maßstäben zu leben, zeigt mittlerweile katastrophale Folgen: Verschmutzung von Atmosphäre und Grundwasser, Artensterben und Klimaveränderung, um nur einige zu nennen. Die Störung des sensiblen ökologischen Gleichgewichts lastet den nachfolgenden Generationen eine schwere Bürde auf. Gelingt es den Nachkommen nicht, eine Kurskorrektur im Denken und Handeln zu bewerkstelligen, kann die ökologische Katastrophe nicht verhindert werden. Mit der ästhetischen Revolution spricht Dalin (ebd.) die Tendenz der westlichen Industrienationen an, dass durch den Zugewinn an Freizeit die schönen Künste wie Tanz, Theater sowie Musikveranstaltungen auf Interesse in breiten Bevölkerungsschichten stoßen. Einerseits decken diese Veranstaltungen das Konsumverhalten der Massengesellschaft ab, andererseits weisen sie darauf hin, dass der Wert von ästhetischen Bildern, Bewegungen und Tönen auf breiter Basis Zustimmung und Begeisterung findet. Mit einer weiteren Revolution, der politischen Revolution, stellt Dalin (ebd.) die Grundfesten der modernen Demokratie, die durch einen souveränen Staat, der Herrschaft der Mehrheit sowie deren Repräsentation durch gewählte Vertreter repräsentiert wird,

infrage. Gleichzeitig geraten diese staatsorganisatorischen Grundlegungen durch die Forderungen von ethnischen Gruppierungen oder Mitgliedern von Minoritäten unter Beschuss. Das politische System kann nur dann für alle Gesellschaftsmitglieder eine stabile und sichere Grundordnung garantieren, wenn den Interessen von gesellschaftlichen Minoritäten direkte politische Einflussnahme zugesprochen wird. In dieser Forderung schwingen zwei Überlegungen mit: Zum einen handelt es sich bei direkter politischer Einflussnahme um ein Element der direkten Demokratie, zum anderen könnte dies zu einer überproportionalen Machtkonzentration zugunsten von Gruppeninteressen führen. Mit der letzten Revolution, der Revolution der Werte, führt Dalin (ebd.) den Wertfokus der westlichen Staaten an; diese basieren auf dem abendländisch-christlichen Bild vom Menschen und der Idee von Welt. Mit der fortschreitenden Wissens- und Informationsrevolution, die durch die Globalisierung noch begünstigt wird, stellt die Gesellschaft zunehmend den traditionellen Wertekanon infrage. Ebenso überkommen scheint die Vorstellung, dass Erwachsene eindeutige Orientierungen über diverse Lebensentscheidungen geben können; damit ist es an den Jugendlichen selbst, sich an Werten und Normen zu orientieren. An scheinbar brauchbaren Identifikationsoptionen mangelt es gegenwärtig nicht; problematisch erscheinen Identitätskonstrukte im radikalen oder fundamentalistischen Milieu (ebd.).

## **2.1 Postmoderne Zeitdiagnosen**

Die folgenden Seiten widmen sich, ausgehend von den genannten Kennzeichen der postmodernen Gesellschaftsform, einer detaillierten Gesellschaftsdiagnose. Auch dabei gelten die Kennzeichen der Postmoderne: Es lässt sich nicht mehr nur eine Gesellschaftsform ausmachen, sondern gleich mehrere parallel. Dabei gibt es auch Überschneidungen und Widersprüche.

### **2.1.1 Die Dienstleistungsgesellschaft**

Kübler konstatiert, dass sich bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts für die sich in dieser Zeit etablierenden Strukturbereiche innerhalb des Wirtschaftssystems der Begriff der „Dienstleistungsgesellschaft“ (Kübler: 2009: 23) herausbildet, wobei eine erste Hochphase des Terminus um etwa 1950 herum zu bemerken ist. An ihn ist eine gesteigerte Erwartungshaltung gebunden: Zum Beispiel erkennt der französische Soziologe Jean Fourastié darin nicht weniger als die „größte Hoffnung des 20. Jahrhunderts“ (1954), die in der Lage zu sein scheint, aufkeimende gesellschaftliche Problemlagen wie die Massenarbeitslosigkeit verlässlich zu lösen.

Ebenfalls mit dem Begriff Dienstleistungsgesellschaft verbunden, aber eher auf die nachfolgenden Phasen bezogen und „(O)ffener noch oder in ihren Entwicklungsprognosen unentschiedener“ (Kübler:



ebd.), ist das Werk *The Active Society* aus dem Jahre 1968 (dt. 1975) des amerikanischen Soziologen Amitai Etzioni. Etzioni kennzeichnet eine „post-moderne Gesellschaft“ (ebd.) durch die Eigenschaft, „dass sie sich von ihren innovativen Kräften stärker bedroht sieht als von ihren traditionellen“ (Kübler: ebd.) und deswegen ihre eigenen Werte hierarchisch ordnen muss. Dennoch bleibe sie in erster Linie eine Gesellschaft der „Massenpartizipation“ (Etzioni: 1968: VII). Der amerikanische Soziologe wird diese Ansichten in den 1990er Jahren zu einer kommunitaristischen Theorie weiterentwickeln (Etzioni: 1995).

Eine weitere Position innerhalb des Dienstleistungsgesellschaftsdiskurses bringt der Managementtheoretiker Peter F. Drucker durch seine Überlegungen zum Zeitalter *der Diskontinuitäten* aus dem Jahre 1969 (dt. 1969) ein: Er erkennt, dass sich bedingt durch den gesellschaftlichen Umbruch in den Wirtschafts- und Arbeitssystemen einerseits neue Organisationen und Institutionen, andererseits auch neue Formen der Erwerbsarbeit, etwa „der Wissensarbeiter (...)“ sowie neue Formen des Wissens herausbilden“ (Kübler: ebd.). Drucker kommentiert bereits in den späten 1960er Jahren einen gegenwärtigen Allgemeinplatz: „Wissen (ist) zur eigentlichen Grundlage der modernen Wirtschaft und Gesellschaft und zum eigentlichen Prinzip des gesellschaftlichen Wirkens geworden“ (Drucker: 1969: 455f).

Obwohl er einen eher begrenzten Wissensbegriff verwendet, fasst er Wissen in der sich zunehmend etablierenden „*knowledge industry*“ (Drucker: 1969) als etwas auf „wie Elektrizität oder Geld eine Form von Energie, die erst entsteht, wenn man in entsprechenden Verwertungszusammenhängen handelt“ (Kübler: 2009: 23f.). Drucker ist weiterhin der Auffassung, dass Herausbildung der Wissensindustrie selbst eher als „Geschichte der Technologie“ gesehen werden muss, nicht als „Teil der Geistesgeschichte“ (beide: ebd.: 24). Diese entwickelt sich dadurch, dass Menschen überhaupt einer Arbeit nachgehen und dabei Werkzeuge zu Hilfe nehmen. Diese spezifische Ausformung von Wissen zeigt sich nur in dem Fall, wenn man „etwas ökonomisch Verwertbares“ (ebd.) ausführt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Druckers Begriff der „Wissensindustrie“ (Drucker: 1969) die Initialzündung für die terminologische sowie gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der „Wissensgesellschaft“ (ebd.) liefert, obwohl sein Begriff anfangs ausschließlich auf den ökonomischen Bereich rekurriert. Die beiden folgenden Werke Druckers *The New Realities* (1989) und *Post-Capitalist society* (1993) zeigen einen differenzierten Entwurf seiner Vorstellung der Wissensindustrie, der trotz zahlreicher Aktualisierungen seinen Grundgedanken treu bleibt: Auch in den Folgepublikationen skizziert Drucker das Bild aus der Perspektive eines Managers, der sich an basalen Strukturen einer Gesellschaft aus ökonomischer Sicht orientiert und Wissen als praxisbezogene Form der wirtschaftlichen Verwertbarkeit erkennt und mit dem Produktionsprozess in Verbindung bringt (Steinbicker: 2001: 21ff).

Eine weitere Gesellschaftsform der Postmoderne stellt die sogenannte „nachindustrielle Gesellschaft“ (Kübler: 2009: 24f.) dar.

### 2.1.2 Die nachindustrielle Gesellschaft

Mit "post-" oder „nachindustrielle(r) Gesellschaft` benennen Soziologen, der Franzose Alain Touraine und der Amerikaner Daniel Bell, die sich abzeichnende Gesellschaftsformation, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: Während Touraine den gesellschaftlichen Strukturwandel (1972) darstellt<sup>12</sup>, konzentriert sich Bells analytische Schrift *The Coming of Post-Industrial Society* (1973; dt. 1996)<sup>13</sup> auf einen „in erster Linie (...) Wandel der Sozialstruktur“ (Bell: 1996: 8) . Bell unterstreicht jedoch, dass sich diese Veränderungen in folgenden gesellschaftlichen Bereichen vollziehen werden:

1. Im *wirtschaftlichen Sektor* als ein sozio-ökonomischer Wandel, nämlich von einer Güter produzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft.
2. In der *Beschäftigungs- und Berufsstruktur* ist die Industriearbeiterschaft rückläufig, und werden Berufe vorherrschend, die tertiäre Bildung (College oder Universität) und höhere Professionalität erfordern, also eher technische und administrative Berufe.
3. Als Axiales Prinzip wird die Kodifizierung theoretischen Wissens bezeichnet. Es ist kennzeichnend für die postindustrielle Gesellschaft und wird zur Grundalge von technischer Entwicklung, wirtschaftlichem Wachstum und Politikberatung.
4. Die post-industrielle Gesellschaft erfordert eine bewusste *Zukunftsorientierung*, etwa hinsichtlich der Projektion und Planung der technologischen Entwicklung und ihrer Bewertung.
5. In der post-industriellen Gesellschaft tritt an die Stelle der Maschinenteknologie eine „intellektuelle *Technologie*“, die auf der Basis von Algorithmen und Modellen arbeitet und beispielsweise der rationalen Entscheidungsfindung bei komplexen Problemen dienen kann. Sie ist auch die Grundlage von Software, etwa in Expertensystemen, und nutzt als wichtigstes Hilfsmittel den Computer (ebd.: 32; in: Kübler: 2009: 25).

Bells zeichnet in *Die nachindustrielle Gesellschaft* (1996) einen Gesellschaftstypus nach, der seine „neuen axialen Strukturen und Prinzipien“ hauptsächlich durch den „Übergang von einer Waren produzierenden zu einer Informations- und Wissensgesellschaft“ generiere. Darüber hinaus verändere der „Bereich des Wissens selbst“ die „Abstraktionsachse“, der Empirismus werde durch die Theorie, die „Trial-and-error“-Methode durch „systematisches theoretisches Wissen“ ersetzt, „das die Neuerungen steuert und die Formulierung der Politik bestimmt“ (alle in Bell: 1996: 374). Diese so entstandene Gesellschaft versteht Bell nicht als „nachkapitalistische“ (ebd.), definiere sich nicht mehr durch den Wert

---

<sup>12</sup> Touraine erkennt diesen Strukturwandel innerhalb des Wirtschaftssystems: Einerseits baut sich der Gegensatz Arbeit versus Kapital beständig ab, andererseits muss die einstmals revolutionäre Arbeiterbewegung sich eingestehen, nicht mehr auf Gesellschaft in historischem Maße verändernd wirken zu können. Gesellschaftliche Innovationen gehen nun von den neuen sozialen Bewegungen aus: etwa von der Umwelt- oder Frauenbewegung.

<sup>13</sup> Bell verbreitete seine Thesen seit den 1950er Jahren in Vortrags- und Aufsatzreihen, damals noch unter dem Diktum *The End of Ideology* (1960).

der Arbeit, sondern werde allein durch die Wertschätzung des Wissens konstituiert. Aus heutiger Sicht erscheinen diese Prognosen, so Kübler, „reichlich optimistisch“ (2009: 25) und können kaum uneingeschränkt gelten. Wenigstens sieht Bell „neue Probleme des gesellschaftlichen Managements“ (Bell: 1996: 374), die die Entwicklung des nachindustriellen Gesellschaftstypus mit sich bringt:

neue Hierarchien technischer Eliten und Bürokratisierung der Wissenschaft, Meritokratie und Gleichheit; Aufkommen einer antibürgerlichen Kultur, kommunale Gesellschaft und die Schwierigkeiten, einen Konsens zu erzielen. Kurzum, Probleme, die die ganze Skala vom Ethos und den Werten bis zur politischen und sozialen Organisation umspannen (ebd.).

In den folgenden Jahren weitet Bell sein Konzept nun auf die „Informationsgesellschaft“ (Bell: 1980) aus, das vor allem die „intellektuellen Technologien“ (ebd.) abzielt. Damit sind vor allem Computer- und Informationsverarbeitungstechnologien gemeint, die

Wissen als strategische Ressource, als Quelle eines ökonomischen Mehrwerts und Information als transformierende Ressource (...) ins Zentrum der Gesellschaft und ihrer Analyse (rücken). Denn Wissen bleibt auch, selbst wenn es verkauft wird, verfügbar; ist also langfristig öffentliches Gut, wodurch sich Märkte und Kapitalstrukturen langfristig verändern müssen (Kübler: 2009: 26).

Als Fazit lässt sich sagen, dass Bells Erkenntnisse „ein Deutungsmuster und ein Grundgerüst von zusammenhängender Problematik“ vorgeben können, so Jochen Steinbicker (Steinbicker: 2001: 77). Diese Perspektive erlaubt, „wichtige Anstöße für eine Theorie der Informationsgesellschaft (...)“ zu finden (ebd.). Stehr (1994) wendet dagegen ein, dass dieses theoretische Konstrukt keinen Schluss auf die Perspektiven für die Zukunft mehr erlaube, was einstmals die Theorie postindustrieller Gesellschaften antizipierte und auch gegenwärtig noch versucht.

Eine weitere Gesellschaftsform der Postmoderne stellt die so genannte „Medien- und/oder Kommunikationsgesellschaft“ (Kübler: 2009: 27f.) dar.

### 2.1.3 Die Medien- und/oder Kommunikationsgesellschaft

Kübler diagnostiziert für die gegenwärtigen Gesellschaften, „(d)ass (diese) (...) Mediengesellschaften“ seien und dass diese Erkenntnis zum „viel strapazierte(n) Gemeinplatz“ in der öffentlichen Diskussion avanciert (beide in Kübler: 2009: 27). Aber in dieser öffentlich geführten Auseinandersetzung liegt seiner Meinung nach ein Mangel: Diesbezüglich gebe es zu wenig ausgearbeitete „grundlegende und differenzierte Theorien“ (ebd.). Im Gegensatz dazu existiere ausreichend Literatur über Mediensysteme, die (Massen) Medien sowie deren Konsequenzen für die

Gesellschaft; darüber hinaus über den Medien-Sektor, der sich als „Kulturindustrie“ (ebenda) beschreiben lässt und über die sogenannte „Mediokratie“ (Meyer: 2001)<sup>14</sup>.

Ebenfalls kritisch sieht der Soziologe R. Münch die teilweise diskrepanten Entwicklungslinien jener „Kommunikationsgesellschaft“ (1991) in seiner Arbeit zur *Dialektik der Kommunikationsgesellschaften* (1991): Er ist der Auffassung, dass die Kommunikationsgesellschaft der Industriegesellschaft folgt, denn sie habe eine „ungeheurere Vermehrung, Beschleunigung, Verdichtung und Globalisierung von Kommunikation und (durch) eine außerordentliche Durchdringung der Gesellschaft durch Kommunikation“ erfahren und werde durch Kommunikation „in einem bislang nie da gewesenen Maße“ (Münch: 1991: 22) beschleunigt, aber bedingt durch die dynamisch erfolgenden Transformationsprozesse brechen bereits bestehende Diskrepanzen auf und kommen neue hinzu. Münch sieht diese Widersprüchlichkeiten auf drei Ebenen verortet: einerseits in den „tiefsten Sinngrundlagen unserer Kultur“, andererseits in der Tatsache, dass man sich überhaupt mit ihnen auseinandersetzt. Darüber hinaus erlebt die Kommunikation „Zusammenbrüche“, woraus Missverständnisse resultieren können. Zuletzt stellt Münch fest, dass bei der „gleichzeitigen Expansion von Ökonomie, Politik, Gruppenleben und kulturellen Diskursen“ sich deren Konkurrenzsituation verschärft und die Gesellschaft aus diesem Grund auf „neue Verfahren der Verständigung zwischen ihnen“ (alle: ebenda) angewiesen sei.

Ein weiteres Anliegen des Soziologen Münch liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit den Krisensituationen und Herausforderungen, die bei der Transformation von der „traditionellen Gesellschaft“ in die „Moderne“ entstehen – diese können durchaus von Widersprüchlichkeiten begleitet werden. Nach Münch schließen sich ihnen „symbolische und generalisierte Medien der Kommunikation“ (alle: ebd.: 308) an. Generell, so Münch, ziehen die genannten Differenzen das Bedürfnis nach Sicherheit oder, wie er es formuliert, einen „Sicherheitstotalitarismus“ (ebd.) nach sich. Das Gesagte verschärft sich dadurch, dass innerhalb dieses Transformationsprozesses weder Kontrollmechanismen noch rationale Steuerungsinstanzen vorhanden seien.

Einen anderen Ansatz, der sich möglicherweise umfassender Medien und Kommunikation nähert, ist die Systemtheorie des Soziologen N. Luhmann. In der Kommunikation sieht er die „*basic unit*“ (Kübler: 2009: 28) jeglicher sozialen Interaktionsformen in einer modernen Gesellschaft. Dabei

---

<sup>14</sup> Damit ist eine „interessenbestimmte Zuschreibung der öffentlichen und politischen Kommunikation“ (Kübler: 2009: 27) gemeint, unter der sich Schlagworte wie „Serviceorientierung“, „Boulevardisierung“ und „Infotainment“ sowie die Entwicklung der Kultur hin zur „Medienkultur“ (Hickethier: 2003) subsumieren lassen. Zudem verweist der Autor darauf, dass dieser Begriff auch „die scheinbare Durchdringung aller Lebensbereiche von den Medien“ (ebd.) einschließe; sie werde auch als „Medialisierung“ (ebd.) oder auch als „totale Inszenierung“ (ebd.) und „Simulation“ (Leschke: 2003; Karpenstein-Eßbach: 2004) angeführt. Hier ließen sich weitere (un)bekannte theoretische Positionen anführen, so Kübler (ebd.), wobei er die Diskussion über diesen Gegenstandsbereich als unsystematisch abtut. Dagegen ist es wichtig, auf welche theoretische Grundlage und in der Folge auf welchen Medienbegriff sich die Diskussion bezieht (Faustich: 2002 und 2004; Kübler: 2003; Weber: 2003).

rekurrieren alle sozialen Systeme auf die „Elementaroption Kommunikation“ und entwickeln „ihre je eigenen Relationierungen und Strukturen“ auf der Grundlage der Kommunikation mit dem Ergebnis, dass sie durch sie (die Kommunikation) weiter existieren (Krallmann & Ziemann: 2001: 311).

Zusammenfassend finden sich folgende „Charakteristika der ‘Medienlandschaft’“ des Schweizer Medienwissenschaftlers O. Jarren – eine erste, oberflächliche Zusammenfassung dieses Gesellschaftstyps:

- Die publizistischen Medien haben sich quantitativ und qualitativ immer mehr ausgebildet.
- Neue Medienformen haben sich neben den herkömmlichen Massenmedien herausgebildet, z. B.: Zielgruppenzeitschriften, Spartenkanäle, Netzmedien.
- Die Vermittlungsleistung und –geschwindigkeit von Formationen durch Medien hat zugenommen.
- Die Medien durchdringen immer stärker und engmaschiger alle gesellschaftlichen Bereiche („Medialisierung“). So müssen Organisationen mit einer ständigen Medienberichterstattung rechnen und sich auf eine entsprechende ständige Nachfrage einstellen. Oder sie rufen sie durch verstärkte PR-Arbeit selbst hervor.
- Die Medien erlangen aufgrund ihrer hohen Beachtungs- und Nutzungswerte gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung. So erfahren Mitglieder in Organisationen über wichtige Sach- und Personalentscheidungen vielfach zuerst aus den Medien (Jarren: 2001: 11).

Leider lässt diese Aufzählung moderne Kommunikationstechnologien wie digitale Medien und Internet vermissen; zumal auch wichtige ökonomische Funktionen nur marginal in Erscheinung treten. So bemerkt Kübler, dass „Medien bzw. ihre Branchen (...) nicht nur als Technik, Infrastruktur, als Software, Content und Werbung mittlerweile zu einer der wichtigsten, weil umsatz- und profitstärksten Sektoren moderner Volkswirtschaften“ (Kübler: 2009: 32) avancierten und gleichzeitig mit den Automobilbauern in der Bundesrepublik Deutschland zu den einflussreichsten Industriezweigen zählt. Vor allem aber durch ihre Konsumorientierung und Werbung für ihre Produkte gelten sie als Garant für den Warenumlauf einer konsumorientierten Volkswirtschaft (ebd.): Im Jahr 1995 erbrachte die Medienwirtschaft einen höheren Anteil am deutschen Bruttoinlandsprodukt als alle anderen Branchen einschließlich der Automobilindustrie – der Begriff ‘Mediengesellschaft’ scheint an dieser Stelle berechtigt.

Interessant ist auch, dass in diesen Zusammenhang die Konturen einer nationalen Kultur diffundieren, was zumindest an deren Oberflächen bereits geschieht: Auch das Konzept eines Nationalstaats mit seiner „ursprünglichen Regulierungs- und Gestaltungsgewalt“ (ebd.: 35) werde schwächer. Gegen den globalen Einfluss der Mediengesellschaft erscheinen jegliche Anstrengungen, die Eigenständigkeit der Nationalkultur zu fördern oder darüber hinaus die eigene Kultur gegenüber der Vereinnahmung der Globalisierungstendenzen zu schützen, hier sei auf Frankreich mit seiner Sprach- und Medienpolitik verwiesen, oder auch Rechtsgrundlagen auf nationaler Ebene gegen die Okkupierung durch das Mediensystem zu etablieren, nur begrenzt von Erfolg gekrönt (Kübler: 2009).

Insgesamt ist eine beunruhigende Tendenz innerhalb des Mediensystems zu vermerken: So „beschleunigt sich die globale Mainstream-Kommunikation ständig (...)“, „puscht Themen und Moden

(...)“ mit der Folge, dass „informationelle Überforderung und sensorischer Overkill drohen“ (Kübler: 2009: 35). Kübler zieht ein bedrohliches Fazit: Er befürchtet die Verstärkung der „Standardisierung und Uniformierung der Kulturen“ (ebd.), die „kulturelle Vielfalt, ethnische Besonderheiten“ (ebd.) einschränken; Robertson und Winter (2000) gehen noch einen Schritt weiter und bescheinigen dem Mediensystem, kulturelle Identifikationsanreize zukünftig lokal begrenzen und nur noch für Nischen zu öffnen. Für Kübler folgt aus dieser Entwicklung das Entstehen einer „(K)ünstliche(n), globale(n) Hybridkultur“ (Kübler: ebd.) aus den Retorten der „Entertainment-Schmieden“ (ebd.: 95) weniger global agierender Konzerne, die die globalen, medialen Kommunikationsprozesse entscheidend beeinflussen wird.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Mediendiskurse sowie die Medienwirkung zwar in der einschlägigen Literatur aus unterschiedlichen Positionen geführt und in der Folge plural bewertet werden. Woran es immer noch mangelt, ist ein solides Theoriekonzept über die Merkmale, Eigenschaften und Auswirkungen der Mediengesellschaft.

Im Folgenden geht es um eine weitere Gesellschaftsform der Postmoderne: die „Risikogesellschaft“ Kübler: 2009: 37ff.).

#### 2.1.4 Die Risikogesellschaft

Laut Kübler werden Gesellschaften zukünftig riskanter, weil in ihnen der Wandel einerseits rascher und andererseits für alle Gesellschaftsmitglieder deutlich bemerkbar vorangehe (ebd.: 2009). Das bedeutet nichts Geringeres als ein eingeschränktes Maß an Kontinuität, weniger Sicherheiten und Planungsoptionen für alle Gesellschaftsmitglieder, so lauten zumindest nahezu alle Prognosen der gegenwärtigen Forschungslage.

Mit den GAUs der Atomkraft beispielsweise in Tschernobyl sowie den Errungenschaften der chemischen und gentechnischen Technologien entwirft der Soziologe U. Beck in den 1980er Jahren den Typus der „Risikogesellschaft“ (1986; 1989; 1993) als ein Transformationsparadigma in „eine andere Moderne“, in der die Gegenwartsgesellschaft „noch nicht leb(t)“ (alle in Beck: 1986: 27). Mittlerweile muss man (leider) feststellen, dass seine damalige Zukunftsvision zur spür- und wahrnehmbaren Realität geworden ist: Zwischen „Reichtumsverteilung“ und gesellschaftlichen Problemlagen der Industriegesellschaft beispielsweise in Form von sozialer Ungleichheit führen die „Überentwicklung der Produktivkräfte“, die „Zivilisationsverelendung“ zu systeminternen Risiken für alle Lebewesen und deren Umwelt, die - und dort liegt die Kernproblematik - „oft irreversibel“, „im Kern meist unsichtbar“ sind und Konsequenzen für alle Teile von Gesellschaft bedeuten: Damit sind alle sozialen, wirtschaftlichen und politischen Subsysteme gemeint (alle in Beck: 1989: 29ff.). Darüber hinaus trägt

der gesellschaftliche Drang zur kontinuierlichen, bedingungslosen Modernisierung seine „Destruktionspotenziale“ (Kübler: 2009: 38) in sich: Diese sind „soziologisch indifferent, betreffen und bedrohen alle gleich, ob arm oder reich, überwinden somit territoriale Grenzen und Klassenschranken“ (ebd.). Aus diesen Zusammenhängen folgert Beck:

Abwehr und Handhabung von Katastrophen reorganisieren Macht und Zuständigkeit und motivieren ein neues Verständnis des Politischen: Die Risikogesellschaft ist eine *katastrophale Gesellschaft*. In ihr droht der Ausnahmezustand zum Normalzustand zu werden (Beck: 1989: 31; Hervorhebung im Original)

Zudem werden diese neuen

Globalgefährdungslagen und die in ihnen enthaltene soziale und politische Konflikt- und Entwicklungsdynamik (...) überlagert durch gesellschaftliche, biographische und kulturelle Risiken und Unsicherheiten, die in der fortgeschrittenen Moderne das soziale Binnengefüge der Industriegesellschaft - soziale Klassen, Familienformen, Geschlechterlagen, Ehe, Elternschaft, Beruf – und die in sie eingelassenen Basisverständlichkeiten der Lebensführung ausgedünnt und umgeschmolzen haben (Beck: 1986: 115).

Den Gesellschaftswandel zeigt Beck (1986: 116ff.) anhand folgender Entwicklungslinien auf: Der vergleichsweise hohe materielle Lebensstandard trieb in allen reichen westlichen Industrienationen einen „gesellschaftliche(n) Individualisierungsschub von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik (und zwar bei weitgehend konstanten Ungleichheitsrelationen)“ (Beck: 1986: 116ff.) voran, der nicht nur das Bürgertum isolierte, sondern nunmehr alle Individuen aus der traditionellen Klassengesellschaft und Geschlechterrollen löste. Mit der Folge, dass jeder sich auf seine individuelle Lebensgestaltung mit allen Herausforderungen einlassen musste.

Darüber hinaus herrschte soziale Ungleichheit weiterhin vor, wenn auch mit ambivalenten Zügen: Zwar bilden unter anderem Einkommensunterschiede den Rahmen für zementierte soziale Strukturen, trotzdem folgen die Menschen zunehmend „individualisierten Existenzformen und Existenzlagen“, die ihrerseits die „Bindungen an soziale Klassen, ständisch geprägte Sozialmilieus und klassenkulturelle Lebensformen verblassen“ lassen. So etabliert sich das „Phänomen eines *Kapitalismus* ohne Klassen“, das die Brücke zu allen Strukturen und Problemen sozialer Ungleichheit schlägt (alle: ebd.: 116ff.).

Die dadurch entstandene klassenlose soziale Ungleichheit verdeutlicht sich in der „Verteilung der Massenarbeitslosigkeit“: Ähnlich den Ursachenzuschreibungen anderer Systemprobleme wird sie eher als „persönliches Versagen umgedeutet, gewissermaßen entpolitisiert und so auch individuell erlebt“ (ebd.). Beck folgert daraus, dass innerhalb der „enttraditionalisierten Lebensformen (...) eine *neue Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft* (entstehe)“, sodass „gesellschaftliche Krisen als individuelle erscheinen und in ihrer Gesellschaftlichkeit nur noch sehr bedingt und vermittelt wahrgenommen“ (ebd.) werden können. Diese Veränderungen spielen auch in das Familiensystem

hinein und dabei in besonderem Maße bei den Frauen: Zwar erlangten sie durch die Emanzipationsbewegung qualifiziertere Ausbildungen, was in der Folge auch eine höhere Berufstätigkeit nach sich zog, dennoch erleben sie die Risiken und Belastungen anders als die Männer. So verändert sich „Familie (...) zu einem dauernden Jonglieren mit auseinanderstrebenden Mehrfachkombinationen zwischen Berufserfordernissen, Bildungszwängen, Kinderverpflichtungen und dem hausarbeitlichen Einerlei“. Weiter stellt Beck fest, dass die gegenwärtige Familie sich zur „Verhandlungsfamilie auf Zeit“ verwandelt, in „der sich verselbständigende Individuallagen ein widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf eingehen“ (alle ebd.).

Ein weiteres Kennzeichen der Beckschen Risikogesellschaft ist die Ausdifferenzierung des Individuums selbst: Die einstmals, das soziale Gefüge hierarchisierende, soziale Klasse sowie die Stabilität versprechende Institution der Familien verlieren vor dem Einzelnen an Bedeutsamkeit - der Einzelne rückt dank „seiner marktvermittelnden Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation“ in den Vordergrund. Einschränkend muss gesagt werden, dass die Individualisierung des Subjekts mit „Tendenzen der *Institutionalisierung und Standardisierung* von Lebenslagen“ eng verbunden ist: „(D)er oder die einzelne selbst (...) zur lebensweltlichen *Produktionseinheit des Sozialen*“. Und damit begibt sich das Individuum der Risikogesellschaft in eine lebensumfassende Abhängigkeit: Es ist

arbeitsmarktabhängig und damit bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung (ebd.).

Daraus lässt sich deutlich erkennen, dass Individualisierung als „historischer widersprüchlicher *Prozess der Vergesellschaftung*“ bezeichnet werden kann, der die Möglichkeiten „neuer soziokultureller Gemeinsamkeiten“ offeriert und Menschen durchaus anspornt, geschuldet den „neue(n) Suchbewegungen“ alternative Lebensentwürfe zu leben. In ihnen sowie den „neuen sozialen Bewegungen (Umwelt, Frieden, Frauen)“ erkennt Beck die „Politisierungsformen“ und „Prozesse der sozialen Identitätsbildung“, die in den „enttraditionalisierten, individualisierten Lebenslagen“ zu einer „anderen Moderne“ entstehen (alle in: ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die genannten Individualisierungsschübe und die dadurch gestärkte Position des Individuums sich in Becks Arbeiten in vielen Stichwörtern wiederfinden: Unter anderem spricht er von der „reflexiven Modernisierung“ (Beck: 1993), der „Möglichkeitsgesellschaft“ oder der „Zivilgesellschaft“ (Beck: 1998; 1999). Die ‚Risikogesellschaft‘ verschwand zeitweise aus dem gesellschaftlichen Diskurs (Giddens: 2001), erlebt aber als ‚Weltrisikogesellschaft‘ (Beck: 1997) durch



die Globalisierung neue Relevanz: Im Gewand eines „kosmopolitische(n) Alltagsbewusstsein(s)“ warnt sie vor „Zerbrechlichkeit der Zivilisation“ und der „Grenzenlosigkeit der hergestellten Bedrohung“ (ebd.: 74), die durch „drei Arten globaler Gefahren“ hervorgerufen werden:

Konflikte um 'bads', die als Kehrseite von 'goods' erzeugt werden, das heißt *reichumsbedingte* ökologische Zerstörung und technisch-industrielle Gefahren (wie das Ozonloch, der Treibhauseffekt, aber auch die unvorhersehbaren Folgen der Gentechnik und Fortpflanzungsmedizin) (ebd.).

Zudem gibt Beck an dieser Stelle auf den nachweisbaren Wirkungszusammenhang zwischen Armut, sozialer Ungleichheit, Unterdrückung und Umweltzerstörung zu bedenken: Jegliche Handlung eines Volkes aus einem Entwicklungsland ziehe unablässig Konsequenzen in der Ersten Welt nach sich: Mit der Rodung der tropischen Regenwälder und ihren Folgen für das globale Klima sei nur ein Beispiel genannt. Darüber hinaus gehen „von *Massenvernichtungswaffen* (ABC-Waffen)“, die einst bei lokal begrenzten Kriegen zum Einsatz kamen, Gefahren aus, aber mittlerweile durch den international agierenden Terrorismus sich zur globalen Gefährdung ausgeweitet haben (ebd.: 76f.). Besonders beunruhigend sind die daraus folgenden Konsequenzen: Durch den Verlust ihrer „raum-zeitliche(n) Beschränkung“ (Kübler: 2009: 41) weiten sich Bedrohungen global aus und gewinnen so an Nachhaltigkeit. Darüber hinaus verlieren konventionelle Sicherheitsstrategien ihre Wirksamkeit.

Eine weitere Gesellschaftsform der Postmoderne stellt die so genannte „Wissensgesellschaft“ (Wiater: 2007c) dar.

### 2.1.5 Die Wissensgesellschaft

Wiater stellt für die modernen Gesellschaften fest, dass sie sich zunehmend zu „Wissensgesellschaften“ (Wiater: 2007c) verändern. Die Gründe für diesen Trend liegen einerseits im Zusammenbruch des Sozialismus und in der Vormachtstellung des westlichen Kapitalismus, andererseits treibt die Globalisierung des Datenhighways die gesellschaftliche Veränderung an. Darüber hinaus konzentriert sich die nachindustrielle, nachkapitalistische Gesellschaft in besonderem Maße auf die Basiseinheit 'Wissen' (Wiater: 2007c) mit der Folge, dass technische, administrative und wirtschaftliche Optionen der Informations- und Kommunikationstechnologien die Entwicklung der Gegenwartsgesellschaft in Richtung Wissensgesellschaft (Stehr: 1994; Böhm: 1997) weiter antreiben. Auf der begrifflichen Ebene löst sich der Begriff 'Wissensgesellschaft' vom Begriff der 'Informationsgesellschaft' und verdrängt diesen nach und nach<sup>15</sup>. Heidenreich und Graf dazu:

---

<sup>15</sup> Das heutige Verständnis von einer Wissensgesellschaft unterscheidet sich von dem, was in den 1960er und 1970er Jahren bei P.F. Drucker, A. Entizioni und D.Bell, die den Begriff einführten, darunter zu lesen ist. Bezogen sie den Begriff auf die Erforschung und Entwicklung von Wissenschaftswissen durch Akademiker in der Gesellschaft, umfasst

Wir stehen derzeit an der Stelle eines Transitionsprozesses, in welchem die industrielle Ära verlassen und der Weg zu einer wissensbasierten Gesellschaft eingeschlagen wird. Kennzeichen dafür sind die wachsenden Einflüsse der Informations- und Kommunikationstechnologie (...). (Graf: 2001: 11).

Im Zentrum der heutigen Arbeitsgesellschaft steht nicht mehr die arbeitsteilige, hierarchisch organisierte, technisch unterstützte Fertigung größerer Stückzahlen von Sachgütern sozialer Beziehungen – vor allem durch wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen. Deshalb begreifen zahlreiche Autoren die Gegenwartsgesellschaft als Informations-, Kommunikations- oder Wissensgesellschaft (Heidenreich: 2000: 107).

Kurz gesagt bedeutet das, dass einfache Arbeitstätigkeiten innerhalb dieser Gesellschaftsform nicht (mehr) mit wissensbasierter Arbeit konkurrieren können: Solche Tätigkeiten führen entweder Maschinen aus oder werden durch 'outsourcing' aus Billiglohnländern ersetzt. Weniger sei es der Faktor 'Arbeit' als der Zusammenhang zwischen Macht, Geld und Wissen, der moderne Gesellschaften steuere, so Wiater (2007c). Zudem zwingt die rasante Entwicklungsgeschwindigkeit auf dem internationalen Markt, Wissen und Expertise kontinuierlich innovieren müssen, um als 'global player' bestehen bleiben zu können. Helmut Willke, seines Zeichens Systemtheoretiker, definiert die Wissensgesellschaft wie folgt:

Von einer Wissensgesellschaft oder einer wissensbasierten Gesellschaft lässt sich sprechen, wenn zum einen die Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion einer Gesellschaft so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden. Eine entscheidende zusätzliche Voraussetzung der Wissensgesellschaft ist, dass Wissen und Expertise einem Prozess der kontinuierlichen Revision unterworfen sind und damit Innovationen zum alltäglichen Bestandteil der Wissensarbeit werden. In diesem Moment unterscheidet sich die Wissensarbeit neuen Stils von der Wissensarbeit der Handwerker, Experten, Professionellen, Künstler, Magier oder weisen Frauen früherer Epochen. Sie bauten ihr Wissen in einem lange währenden Prozess auf, aber dieses Wissen galt ein Leben lang und verlosch mit dem Leben oder wurde an ausgewählte Schüler weitergegeben. Heute hat professionelles Wissen eine grob geschätzte Halbwertszeit von drei bis fünf Jahren, in vielen Hochtechnologiebereichen und hochprofessionellen Dienstleistungsbereichen (wie Management, Beratung oder Finanzanalyse) eine deutlich kürzere. Während sich noch für den späten Husserl die Wissenschaft von der Lebenswelt als etwas Künstliches absondert, durchdringen in der Wissensgesellschaft die Regelsysteme der kontinuierlich revidierten Expertise und Wissensbasierung jeden Winkel der Lebenswelt in genau derselben Weise, wie heute bereits die normativen Regeln der Rechtssysteme dies tun (Willke: 2001: 291).

Diese Wissensgesellschaft lässt sich demnach wie folgt charakterisieren: Physische Ressourcen stehen Immateriellen nach, virtuelle Netzwerke behaupten sich in weiten Teilen der Lebenswirklichkeit, Wissen selbst kennzeichnet sich als Problemlösen und die Bedeutung von Humankapital vergrößert sich mehr und mehr. Mit dem obersten Ziel: ständig an Wissen zu gewinnen. Das Humankapital einer Wissensgesellschaft ist gezwungen, weiterzulernen; Gleiches gilt für die sozialen Systeme und gesellschaftlichen Institutionen einer Gesellschaft. „Deshalb ist das kontinuierliche Lernen ein zweites Merkmal der Wissensgesellschaft“ (Wiater: 2007c: 32). Lernen avanciert zur Kernkompetenz des

---

Wissensgesellschaft nach Heidenreich (2002: 335ff.) Informations- und Kommunikationstechnologien, Wirtschaftswachstum in Verbindung mit Innovationen durch Wissen, Auswirkungen von Bildung auf Gesellschaft insgesamt sowie Verschiebungen von Güterproduktion in der Industrie hin zu wissensbasierten Tätigkeiten (Wiater: 2007c).

Menschen, der in der sich rasant verändernden Welt permanent unter einem hohen Innovationsdruck steht, „denn in der Wissensgesellschaft erfolgt die gesellschaftliche Positionierung des Einzelnen über das Wissen, das er zu deren Modernisierung, Wettbewerb und Weiterentwicklung einbringen kann“ (ebd.). Der Mensch erwirbt sein Wissen nicht mehr nur isoliert in Bildungsinstitutionen (Schule, Betrieb/Unternehmen, Erwachsenenbildung), sondern es liegt an seinem Selbstmanagement, was gelernt wird. Traditionelle Vorstellungen von Beruf verändern sich damit grundlegend. Kruse meint dazu:

Die in der jüngeren Vergangenheit auch in Deutschland zu beobachtende allmähliche Auflösung tradierter sozialer Muster von Berufs- und Arbeitswegen (die schlagwortartig im 'Lebensberuf' bzw. in der 'Normalarbeitsbiografie' zusammengefasst waren) führt dazu, dass die Individuen stärker in die eigene Verantwortung für die Gestaltung *ihres* – vermutlich zunehmend weniger geradlinigen - Berufsweges gesetzt werden. Für deren Bewältigung ist ein Bündel von Kompetenzen erforderlich, das mit Selbstmanagement bezeichnet werden könnte, und zwar fortschreitend für alle – und nicht mehr nur für das Segment der schon bislang besonders Mobilen (Kruse: 2002: 22f.).

Als Individuum zu einem Teil der Wissensgesellschaft zu werden, bedeutet für jeden Einzelnen nicht nur kontinuierliches Lernen, sondern fordert ebenfalls auf der Ebene der gesellschaftlichen Organisationen kontinuierliches Lernen ein. Dies heißt konkret, dass diese Systeme gezwungen sind, sich so der wandelnden Gesellschaftsstruktur anzupassen, dass sie ganz im Sinne einer „lernenden Organisation“ (Wiater: 2007c: 33) agieren können: „Qualitative Weiterentwicklungen der jeweiligen Wissensbestände und innovative Ideen entstehen künftig weniger innerhalb einzelner Systeme, Organisationen, Institutionen, sondern im 'Dazwischen' der Netzwerke“ (Howaldt: 2002: 49). In einem solchen Netzwerk kommen Unternehmen mit Weiterbildungs- und Beratungseinrichtungen, Industrie- und Handelskammern mit Verbänden, Gewerkschaften mit Wissenschaftsvertretern zusammen und arbeiten in einer Teamstruktur an etwaigen Entwicklungsdefiziten. Durch die Bündelung von unterschiedlichen Kompetenzen können vorhandene wie verborgene Ressourcen nutzbar gemacht werden. Dabei beschränkt sich „Netzwerklernen“ (Wiater: 2007c: 34) nicht auf den ökonomischen Sektor allein, sondern eignet sich für Organisationen und Institutionen jeglicher Art. Gelingt es darüber hinaus, Lernen in „konkrete Arbeitsvorhaben und Verbundaktivitäten“ einzugliedern, dürfen „erfolgreiche Lernprozesse“ (Howaldt: 2002: 57) als Output erwartet werden.

Die Wissensgesellschaft drängt mitunter gesellschaftliche Institutionen zu Veränderungen in Innen- und Außenstrukturen; „Experten auf Zeit“ (Wiater: 2007c: 35) sind gefragt, die jeweils für ein konkretes Projekt Lösungen anbieten können und die Institution mit ihrem Wissen, ihren Fähigkeiten und ihren Erfahrungen unterstützen. Eine solche Form der Zusammenarbeit kann entweder real oder virtuell organisiert sein; diese flexiblen Organisationsformen gewinnen gegenüber traditionellen Organisationsformen durch drei Merkmale: Erstens definieren sie durch inhaltliche und zeitliche

Präzision konkrete Aufgabenbereiche, bleiben dennoch spontan gegenüber kurzfristigen Veränderungen. Zweitens sind, durch ein Ideen- und Informationsnetzwerk verbunden, Daten leicht und schnell abrufbar, was den Beteiligten Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten in großem Maße abverlangt. Dadurch wird, drittens, jede Problemlösung fallbezogen und konkret erarbeitet (Bleicher & Berthel: 2002: 79). Wichtig ist, dass derartige Formen des Zusammenarbeitens, das zudem zeitlich begrenzt und zielgerichtet organisiert ist, nur gelingen, wenn die teaminterne Kultur sich durch Offenheit und Vertrauen auszeichnet. Dabei liegt der Schlüssel zum Erfolg des gemeinsamen Projekts nicht ausschließlich bei jedem Einzelnen, sondern muss durch die internen Strukturen im Unternehmen selbst getragen werden. Dies kann durch Verständigungsbereitschaft, durch - wenn auch strategisch motivierte - Beziehungen zu den Kooperationspartnern, durch das bewusste Anwenden von Kommunikationsfähigkeiten und eine Kultur der konstruktiven Konfliktbewältigung gelingen. K. Bleicher nennt eine solche Organisationskultur eine „identifikationsfördernde Vertrauenskultur“ (Bleicher & Berthel: 2002) und macht dies an einem Beispiel aus der Unternehmenskultur deutlich:

Die sich daraus ergebenden Kulturen lassen sich bisher weniger in Großorganisationen, als vielmehr in jungen Start-up-Unternehmen finden, aber hier dann eher in einzelnen subkulturellen Inseln, die unternehmerisch autonom, kundenbezogen vernetzt, innovativ und hochflexibel mit einer primär motivierten Berufung zur Leistung agieren.

Statt einer Mißtrauensorganisation und –kultur controlling-orientierter Manager, die an nichts mehr zu glauben scheinen, was sich nicht messen, wägen oder zählen lässt, wird das Vertrauen in sich selbst, in das eigene Wissen und die eigene Kraft zur innovativen Leistungserstellung und das Schaffen eines Nutzens für die Gemeinschaft zur Grundlage eines neuen Wertbewusstseins (ebd.: 80).

Die Folgen für die Gesellschaft selbst, besonders aber für die Subsysteme Wirtschaft und Politik, scheinen für das Wissensgesellschaftsparadigma noch diffus: So hatten sich die Formen der Arbeit binnen der letzten Dekade deutlich verändert: Der produzierende Sektor war auf 20 Prozent zurückgegangen, wohingegen die Bereiche Dienstleistung und der Sektor Wissensarbeit<sup>16</sup> deutlich anstiegen. Die beiden letzten Sektoren, die im Moment circa 20 Prozent der beruflichen Tätigkeiten ausmachen, werden am Arbeitsmarkt der Zukunft um die 40 Prozent erreichen. Die 40-50 Prozent Facharbeiter oder Fachhochschulabsolventen sind in der Lage, diesen Bereich des Arbeitsmarkts abdecken, wobei die restlichen Arbeitskräfte aufgrund mangelnder Qualifikationen kaum oder gar keine Arbeit auf dem globalisierten Markt finden werden – so prognostiziert Wiater (2007c). Zudem werden die Anforderungen der Wissensarbeit den Arbeitsmarkt insofern verändern, dass dieser weder an Personen noch an bestimmte Orte gebunden sein wird. So werden administrative Tätigkeiten oder Dokumentationsarbeiten überall auf dem Globus erledigt werden, nahezu unabhängig von der Kosten-

---

<sup>16</sup> In Form von Expertisen, Problemlösungen und Beratung.

Nutzen-Relation. Derlei Arbeiten sind durch ihre Digitalisierung an jedem Ort verfügbar und deswegen auch leicht und schnell zu transportieren.

Nicht nur die Veränderungen der Arbeit, sondern auch der Wandel bei den Infrastrukturen zog veränderte Suprastrukturen in der Gesellschaft nach sich. Das Sozialsystem Nationalstaat steht vor einer Herausforderung: Da sich Rahmenstrukturen wie Raum und Zeit aufzulösen scheinen, treten Veränderungen in der Systemsteuerung auf. Genoss der Staat bislang bei Infrastrukturen eine Monopolstellung<sup>17</sup>, tritt er nun in den Wettbewerb mit verschiedenen privaten und öffentlichen Anbietern, wobei der Aktionsradius den Weltmarkt umspannt. So zieht die Dynamik der Globalisierung alle Geschäftsbereiche mit: Egal, ob Wirtschaft, Finanzmärkte, Wissenschaft, Medien, Massenkommunikation, Kultur, Sport, Tourismus, Versicherungen, Alterssicherungen oder Gesundheitsvorsorge, sie alle unterliegen nicht mehr (nur) der Steuerung des Nationalstaats. Die Realisierung solcher „kollektiver Verbindlichkeiten“ (ebd.: 37) durch die globalisierte Wissensgesellschaft geht mit großen Problemen für den Nationalstaat einher: „Die heute noch geltende Idee eines nationalen Sozialstaats mit seinen Sicherungs-, Versicherungs- und Solidarsystemen“ (ebd.) gerät durch die Globalisierung ins Wanken. Das wirft Fragen über Zuständigkeiten, Regulationsmodalitäten und Einfluss sowie Steuerung auf. Zudem liegt in einer nationalstaatlichen Gesellschaft die Frage nach der kulturellen Identität des Menschen. Der Systemtheoretiker H. Willke sieht in seiner Bewertung die Notwendigkeit zur Veränderung gegenwärtiger Suprastrukturen hin zu einem Wissensmanagement:

Wissensmanagement verschiebt (...) die Gewichte der Fremdsteuerung und Selbststeuerung zugunsten einer neuen Balance, in der Selbstverantwortung und systemische Reflexion barocke Architekturen externe Kontrolle erübrigen. Wissensmanagement eröffnet damit Möglichkeiten eines ehrenhaften Rückzugs der Politik aus längst verlorenen Schlachten der Regulierung. In einer eleganten und schmerzlosen Wendung lässt sich an die Stelle eines perzipierten Machtverlustes der Politik ein kollektiver Wissensgewinn setzen, der seine Legitimation aus einer zumindest unterstellten Steigerung der globalen Wettbewerbsfähigkeit sowohl der selbststeuernden Systeme wie der Regulierungsregime erfährt. So ergänzen sich Wissensmanagement, Deregulierung und Selbststeuerung in überraschender Weise und lassen überdies der Politik die symbolisch wichtige Aufgabe der Kontextsteuerung dort, wo tatsächlich essentielle Kollektivgüter auf dem Spiel stehen (Willke: 2001: 338).

Daraus lässt sich schließen, dass alle gesellschaftlichen Institutionen, sich dem Wandel stellen und nach ihren Möglichkeiten daran anpassen müssen. Diese Veränderungen betreffen neben Unternehmen und Betrieben auch die Bildungsinstitutionen wie die Schule oder Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung.

Dabei nehmen die Forderungen der Wissensgesellschaft jedes Individuum in die Pflicht, sich im beruflichen wie auch im persönlichen Bereich zu lernen. In einer Gesellschaft, die derart vom Wissen

---

<sup>17</sup> Hier sind unter anderem Post, Bahn, Telefon, Strom, Wasser, (...) gemeint.

dominiert wird, muss jeder in der Lage sein, sich in den sich verändernden Lebensumwelten und Rahmenbedingungen zu bewähren, möglichst kompetent zu bewerten und daraus Entscheidungen für sich und seine Lebenssituation abzuleiten. Der Mensch in der Wissensgesellschaft kreiert das Bild vom Individuum als 'autonomen Entrepreneur', als selbstständiges, kreativ agierendes, wahl- und entscheidungsfreies Subjekt (Wiater: 2007c). Klein erkennt im Menschenbild der Wissensgesellschaft konstruktivistische Grundpositionen:

Diese Selbstunternehmer handeln der Erkenntnis folgend, dass die 'Wirklichkeit' eine individuelle Konstruktion und die Beurteilung der Wirklichkeit im Sinne von Richtig oder Falsch subjektiv sind. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, die eigene Einschätzung andauernd zu überprüfen und sich durch Zusammendenken und Weiterbildung permanent in der persönlichen Lebenskönnerschaft zu entwickeln (Klein: 2001: 86).

Um die genannte 'Lebenskönnerschaft' auch tatsächlich leben zu können, müssen die Mitglieder der Wissensgesellschaft bestimmte Verhaltens- und Handlungsweisen erwerben können; zudem muss der Raum gegeben sein, um diese praktizieren zu können. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um Selbstständigkeit und Selbstverantwortung, zudem um Verantwortung beim Handeln in der Gemeinschaft, um Respekt vor dem Selbst und dem Fremden sowie um die Möglichkeit bewusst und frei Entscheidungen treffen zu können. Das Anforderungsprofil der Wissensgesellschaft umfasst neben Fachwissen auch Methodenkompetenz und Sozialkompetenz sowie Moralkompetenz. Diese Kompetenzen sind allesamt Teile eines traditionellen Bildungskonzepts (Wiater: 2007c).

Das Bildungskonzept der Wissensgesellschaft stellt darüber hinaus das Selbst des Menschen in den Mittelpunkt: Menschen brauchen die Möglichkeit, um in der Wissensgesellschaft zu wachsen und mit den sich verändernden Rahmenbedingungen umgehen zu können. Das bedeutet, ihren Möglichkeits- und Handlungsraum zu vergrößern. Neben persönlicher Teilnahme, Neugier und Kreativität, um intrinsisch motiviertes Tun zu fördern, bedarf es eines institutionellen Rahmens (ebd.). Dennoch schaffen die gegenwärtigen Anforderungen der Wissensgesellschaft Probleme für die Bildung des Selbst: Mit den Informations- und Kommunikationstechnologien kam es zu einer „Subjektivierung von Arbeit“ (Böhle: 2000; Kratzer: 2003), die das Subjekt nicht mehr auf seine Arbeitskraft reduziert, sondern auch seine Persönlichkeit fordert. Gleichzeitig nehmen hierarchische Strukturen ab und lassen Verantwortlichkeiten für sich selbst und die Arbeitsleistung ansteigen und vergrößern den Bedarf an Kompetenzen der Selbstorganisation und Selbststeuerung und die Organisation von Betriebsabläufen. Zudem muss der Einzelne fähig sein, mit Partnern zu kooperieren. Damit gehen Veränderungen einher, zum Beispiel Arbeitszeit und Arbeitsort, die zu Problemen der Life-Balance führen; Schulze (2003) stellt hierbei provokant die Frage nach Sinn und Zweck des „Immer mehr“ und „Immer besser“ (Schulze: 2003).

War einst Wissen eine gewissermaßen beschränkte Ressource, degeneriert diese aufgrund der Fülle und Flut der jederzeit abrufbaren Informationen für den Menschen zu einem Problem: Der Mensch selbst erscheint als problematischer Höhepunkt in der Wissensgesellschaft, denn er kann nicht mit den riesigen Daten- und Informationsmengen angemessen umgehen: „Der Mensch erweist sich im Wesentlichen als Flaschenhals der Wissensgesellschaft“ (Bolz: 1998: 40). So eröffnen die Informations- und Kommunikationstechnologien scheinbar unbegrenzte Optionen, die in keinem Verhältnis mehr zu den konkreten Verarbeitungsmöglichkeiten des Individuums stehen. Problematisch erscheint auch, dass Daten und Informationen ungefiltert und unselektiert auf die Menschen einströmen und Kriterien für 'sinnvoll' und 'sinnlos' erst generiert werden müssen. Es scheint, als würde dadurch die Logik bei Fragen und Antworten umgedreht: Vor der Recherche sollte man eine ungefähre Vorstellung von der Antwort haben (Wiater: 2007c).

In Zukunft geht es nicht mehr vor allen Dingen darum zu wissen, sondern zu wissen, was man nicht unbedingt wissen muss. Man nennt das mittlerweile auch intelligent discrimination (...). Also ohne eine Arbeitsteilung des Wissens und eine akzeptierte Ignoranz in allen anderen Bereichen, in denen man nicht kompetent ist, läuft nichts mehr (ebd.: 41f.).

Die Herausforderung der Wissensgesellschaft besteht zudem darin, dass das Individuum nicht mehr oder nur noch begrenzt auf Wissensbestände zurückgreifen kann. Daher muss bereits Gelerntes auf einen anderen Kontext angewendet, hinterfragt oder gänzlich durch neues Wissen ersetzt werden. Wichtig erscheinen dabei die Kriterien, einerseits für die Reduktion des bereits gelernten Wissens und, andererseits für die Bestimmung des neuen, besser verwertbaren Wissens. Sinnvolle Reduktionsparameter scheinen in der Anwendbarkeit für den Beruf und im Alltag zu liegen; damit sind aber noch keine hinreichenden Kriterien erstellt. Durch verschiedene *Tools* ist das Problem einzukreisen, aber nicht hinreichend zu lösen; an dieser Stelle sind Fragen nach Sinn und Wert zu stellen (Wiater: 2007c).

Auf den folgenden Seiten soll es nun um die 'postmodernen Zeitdiagnosen' aus der Perspektive verschiedener Länder gehen.

### **3. Postmoderne Zeitdiagnosen aus der Perspektive verschiedener Länder**

Die postmodernen Gegenwartsgesellschaften lassen sich demnach wie folgt charakterisieren: als Dienstleistungsgesellschaft, als nachindustrielle Gesellschaft, als Medien- und Kommunikationsgesellschaft sowie als Weltrisikogesellschaft und Wissensgesellschaft. Deren Kennzeichen sind in den USA, der Russischen Föderation sowie der Bundesrepublik Deutschland mehr

oder weniger nachweisbar. Damit werden einerseits länderspezifische Besonderheiten deutlich, andererseits rücken globale Gemeinsamkeiten und supranationale Bündnisse in den Vordergrund.

### 3.1 Die Vereinigten Staaten von Amerika

„Vielfalt und Unterschiedlichkeit bestimmen auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts die amerikanische Gesellschaft: geografisch, ethnisch, ökonomisch und politisch“ (Murswieck: 2004: 594). So fällt Murswiecks postmoderne Zeitdiagnose für das Amerika der Gegenwart aus. Darüber hinaus zeigt er, dass „Amerikas viel beschriebener, beklagter, idealisierter und kritisierter *‘American Exceptionalism’*“ tatsächlich vorfindbare Realität sei. Darüber hinaus erkennt der Forscher in den USA „die religiöseste, optimistischste, patriotischste, am Recht orientierteste und individualistischste Nation“ (ebd.). Gleichzeitig finden sich interessanterweise im *‘Land der unbegrenzten Möglichkeiten’* die „höchsten Kriminalitätsraten, der höchste Anteil an Gefängnisinsassen“ (ebd.), weltweit die meisten praktizierenden Anwälte und eine sehr niedrige Wahlbeteiligung, obwohl die große Zahl an ehrenamtlich arbeitenden Menschen auf ein gesellschaftliches Engagement schließen lässt. Murswieck kennzeichnet darüber hinaus die USA als:

das reichste Land, aber gleichzeitig mit einem der höchsten Anteile einer Armutsbevölkerung und eine der höchsten Ungleichheiten bei der Einkommensverteilung. Andererseits, so Mitte der Neunzigerjahre, mit der niedrigsten Arbeitslosigkeit und der höchsten Beschäftigungsrate der OECD-Länder (ebd.).

Ähnlich der oben beschriebenen Vielfalt und den daneben existierenden Diskrepanzen, die immer wieder dokumentiert wurden, wurde oft danach gefragt, was diese Vielfalt verbindet und als Nation zusammenhält. Die Antwort liegt für Murswieck im so genannten *„American Creed“* (ebd.), den er wie folgt beschreibt: „Gemeint ist damit die Anerkennung und freiwillige Zustimmung aller zu einem fundamentalen Wertesystem, das durch die Begriffe Freiheit, Gleichheit, Individualismus, Volksherrschaft und *‘Laissez-faire’* gebildet wird“ (ebd.). Dabei tragen diese Wertvorstellungen durchaus Konfliktpotenzial in sich und scheinen der Grund für die Polarisierung innerhalb der Gesellschaft, die nicht selten in Auseinandersetzungen gipfelt. Dennoch erhielt das Wertesystem seine Funktion als Orientierungspunkt für die Integration und nationale Identitätsfindung der amerikanischen Bevölkerung: Entgegen aller innergesellschaftlichen Transformationsprozesse, die in der Folge mit veränderten Einstellungen, Verhaltens- und Lebensweisen einhergegangen sind, veränderte sich die Zustimmung zu einigen Werten wenig – und diese *‘Kernwerte’* bilden den Nukleus der amerikanischen Kultur. Darunter finden sich Vorstellungen wie:

- **Freedom:** Erhalt von Freiheiten (politische Freiheit, Redefreiheit, Freizügigkeit, Religionsfreiheit und andere); Abbau von Beschränkungen für das Streben nach persönlichem Glück. (...)



- **Equality of Opportunity:** Gleichheit der Chancen als praktischer Ausdruck von Freiheit und Individualismus auf dem Markt. Die Spannungen zwischen den Werten Freiheit und Gleichheit können somit beseitigt werden.
- **Fairness:** Großer Wert wird darauf gelegt, dass die Menschen das erhalten, was sie aufgrund ihrer individuellen Tätigkeiten und Anstrengungen verdienen.
- **Achievement:** Glaube an die Wirksamkeit individueller Anstrengung. Ansicht, dass sich Bildung und harte Arbeit bezahlt machen.
- **Patriotism:** Loyalität gegenüber den Vereinigten Staaten und Zuneigung zum amerikanischen 'way of life'. (Yankelovich: 1994: 21ff).

An dieser Aufzählung wird deutlich, dass individuelle Freiheit und Unabhängigkeit für Amerikaner einen besonderen Stellenwert einnehmen. Bei den neuen Wertvorstellungen hingegen treten folgende normative Orientierungspunkte in den Vordergrund:

- **Social Conformity:** Es wird weniger Wert auf gesellschaftlich konformes Verhalten gelegt. (...)
- **Pluralism:** Größere Akzeptanz von Unterschieden in ethnischen Gruppen und den Lebensstilen. (...)
- **Expressiveness:** Eine höhere Wertschätzung von Wahlmöglichkeiten und von Individualismus, die der eigenen inneren Natur von sich selbst entspricht. (...)
- **Work Ethic:** Abkehr von der protestantischen Ethik in der Einschätzung von Arbeit als innerlichem moralischen Wert. Daher weniger Toleranz gegenüber Arbeiten, die keine persönliche Befriedigung bringen.(...) (ebd.).

Bei der Betrachtung beider Wertmaßstäbe kann man sich nicht dem Eindruck erwehren, als seien die Vereinigten Staaten von Amerika ein 'zweigespaltenes Volk', das einerseits seinen Hang nach Individualität und der damit verbundenen Lebensgestaltung eindeutig nach außen kehrt. Andererseits und entgegen aller Betonung des individuellen Denkens und Handelns eint die Amerikaner ihre Loyalität zum Staat. Der Grund dafür muss in der Geschichte dieser Nation gesucht werden: Ihr gegenwärtiges gesellschaftliches Puzzle setzt sich aus den unterschiedlichsten Ethnien zusammen, dessen Einzelteile einst über die Jahrhunderte, getrieben aus mannigfachen Gründen, immigrierten. Fragt man heute

nach der Abstammung der amerikanischen Bürgerinnen und Bürger ergibt sich ein beeindruckendes Mosaik, das aber selbst noch nichts über die einzelnen Bevölkerungsgruppen und die gewandelten Probleme ihrer gesellschaftlichen Integration aussagt (Murswieck: 2004: 594ff.)

stellt Murswieck fest. Denn, je nachdem, ob man vom '*melting pot*', '*salad bowl*' oder anderen Metaphern für die gesellschaftliche Vielfalt der USA spricht, existieren die innergesellschaftlichen Problemlagen weiter: Noch in den 1980er Jahren hegten die Amerikaner gegenüber ihrer Nationalregierung arges Misstrauen, ob die Bundespolitik in der Lage sei, etwa die Diffusion der einst unveränderbaren Normen und Werte zu stoppen. So werde „in der Tat erklärungsbedürftig, auf was die Stabilität des amerikanischen Systems zurückgeführt werden kann“, folgert Murswieck weiter (ebd.).

Dennoch, ungeachtet aller Herausforderungen, sichert sich der '*American way*' seine Beständigkeit: Die meisten Amerikaner zeigen sich zufrieden mit ihrem persönlichem Leben, was den amerikanischen

Traum und die darauf basierenden Gesellschaftssysteme auch zukünftig am Leben erhalten wird. Zentral für dieses Fortbestehen ist ein elementarer Wert: der Individualismus, von dem bereits die Rede war. Murswieck dazu:

(...) ein weit reichender Individualismus. Unterstützt wird privates Eigentum, Gleichheit der Chancen, aber nicht der Ergebnisse. In der Politik geht es um individuelle Freiheit und einen minimalen Staat. In der Gesellschaft dominiert die Gleichheit der Person. Wichtig ist, was man tut und nicht die soziale Herkunft. Soziale Randordnungen werden abgelehnt. Zwar hat man nichts gegen jemanden, der viel Geld besitzt, aber wohl gegen jemanden, der sich besser als die anderen einstuft. Insgesamt also ein Betonen der individuellen Fähigkeiten und der persönlichen Verantwortung, getragen von einer Anerkennung der moralischen Gleichheit des Individuums (ebd.).

Der daraus ableitbare Verhaltenskodex betont das individuelle Verhalten. Alltagspraktisch heißt das, dass sich die meisten Amerikaner gegen ein Bundessozialhilfegesetz, besser gegen dessen Erhöhung, aussprechen, wobei diese Entscheidung sich nicht gegen soziales Bewusstsein wendet, sondern den amerikanischen 'welfare'- Gedanken darstellt: Dahinter steckt die Abneigung gegenüber im Grunde arbeitsfähigen Menschen, denen es aber an Engagement und Verantwortung fehlt sowie dem Glauben, Sozialhilfe bringe keine vielversprechenden Erfolge. Wichtig ist zu wissen, dass mit dieser Haltung keineswegs die Unterstützung von sozial schwachen Menschen gemeint ist, denn 'sozial' zu agieren, bedeutet für Amerikaner vielmehr am '*moral individualism*' teilhaben zu können. Dabei verantwortet sich das Individuum auf der Basis „gemeinschaftlicher Solidarität“ (ebd.). Gemeint ist eher,

dass in der pluralistischen Gesellschaft Amerikas Gemeinschaftssinn im Individuum als denkendem, moralischem Akteur verankert ist und nicht in einer abstrakten Gruppensolidarität. Insofern wendet sich die Kommunitarismusdebatte der letzten Jahre gegen den liberalen Individualismus, weil sie Gemeinschaftsformen national verbindlich gestalten will, und zwar durch die Moralisierung der Bundespolitik. Ein Beispiel dafür, dass auch der amerikanische Konservatismus den Staat braucht. Ohne den Versuch, die Bundespolitik zu moralisieren, bleibe der Kommunitarismus nichts weiter als eine Form altmodischer Sentimentalität über traditionelle Werte (ebd.).

Daneben sind, wie schon mehrmals bemerkt, Pluralisierungstendenzen bedeutsam, die die amerikanische Gegenwart nachhaltig beeinflussen: Eine Gesellschaft, die sich durch „eine Intensivierung der Suche nach Anerkennung“ (ebd.) auszeichnet, muss für sich eine Balance zwischen vielen unterschiedlichen Weltanschauungen finden – für den amerikanischen Kontext existieren diese oft parallel und widerspruchsfrei.

Die genannten Phänomene mögen den europäischen Betrachter verwundern. Zudem überzeugen die „starke Rolle der Populärkultur, eine oft als Verballhornung empfundene 'Amerikanisierung' europäischer Kultur, die juvenile Unbekümmertheit amerikanischer Lebenswirklichkeit und die entlarvungsresistente Unverwüstlichkeit des '*American Dream*'“ (ebd.) einige. Murswieck verweist hierbei auf die Perspektive Toquevilles: „Es handelt sich nicht um die Manifestation eines

Kulturverlustes, sondern um kulturelle Formen, die für eine Demokratie von unmittelbarer Funktionalität sind“ (ebd.). Damit kann dennoch nur ein Aspekt amerikanischer Kultur erläutert werden.

Auf den folgenden Seiten sei auf die gesellschaftlichen Tendenzen der USA verwiesen. Dabei wird ersichtlich, dass historisch gewachsene Werte und Normen einer Gesellschaft, kulturell determiniert sind und sich ebenso auf die Herausforderungen der Gegenwart beziehen können.

### 3.1.1 Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen der USA

Auf der politisch-gesellschaftlichen Bühne kann der Aufbau einer Weltgesellschaft nach amerikanischem Muster fortbestehen: und zwar mit neuer Schlagkraft (vgl. Schweigler: 2004). Die Amerikaner erwarten von einer *'global society'*, in der sie eine wichtige Rolle einnehmen wollen, und dies auch sicher tatsächlich tun, eine friedliche und in Wohlstand lebende Gemeinschaft. Grundlegend ist dabei, dass das eigene Wohl im Vordergrund steht und sich der amerikanische Traum erfüllt. Für den Rest der Welt dient Amerika als Vorbild – diese Vorstellung leitet durchaus die amerikanische Politik. Schweigler dazu:

Die 'Nummer eins' in der Welt zu sein, erschien gerade nach dem Ende des Kalten Krieges weniger denn je eine Frage militärischer Macht, sondern hing auf der einen Seite von wirtschaftlicher Stärke, auf der anderen Seite von der Wirksamkeit der eigenen Vorbildfunktion ab. In dem Maße, wie die Amerikaner das Gefühl gewonnen hatten, wegen ihrer Schwierigkeiten im Inneren international auf dem absteigenden Ast zu sein, zeigten sie sich für das Argument aufgeschlossen, das Ziel einer *Great Society* zu verfolgen, um eine *Global Society* nach amerikanischem Muster schaffen zu können, (...) (Schweigler: 2004: 442).

Die von den USA geforderte globale Gesellschaft konzentriert ihr Handeln um das Merkmal 'Wettbewerb'; dabei spielt es keine Rolle, ob von Wählerstimmen oder Marktanteilen die Rede ist (ebd.: 443). Gepaart ist diese Entwicklung mit den Errungenschaften der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie<sup>18</sup>, in denen die USA aufgrund ihrer „grundlegenden Flexibilität“ (ebd.: 446) weltweit die Spitzenposition einnehmen könnte. Zudem konnten die Amerikaner durch gezielte Investitionen in diese Märkte sich ihre internationale Konkurrenzfähigkeit erhalten. Schweigler bescheinigt den USA „stärker denn je“ (ebd.: 449) eine „Politik der *Global Society*“ (ebd.) zu verfolgen; „selbstverständlich in eigenem Interesse, aber immer auch mit der idealistischen Zielvorstellung einer von den USA geprägten Weltordnung, die den allgemeinen Frieden und Wohlstand fördern soll“ (ebd.). Zudem seien die USA am Ausbau ihrer Hegemonialstellung in der Weltgemeinschaft interessiert.

Von Loeffelholz charakterisiert die USA unter anderem als „moderne Dienstleistungsgesellschaft“ (v. Loeffelholz: 2004: 509), die mit einigen staatsorganisatorischen Unterschieden der

---

<sup>18</sup> Vgl. die USA als Wissens- und Informationsgesellschaft.

Dienstleistungsgesellschaft der BRD ähnelt. Jedoch bestehen auch hier, ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland, Problemlagen, die sich nicht nur hinsichtlich der Einkommensstruktur anhand sozialer Ungleichheiten (ebd.: 605) darstellen lassen. Hinter dem „Beschäftigungswunder USA“ (ebd.) stünde ein Strukturwandel im Wirtschaftssystem, der seit den 1970er Jahren den Dienstleistungssektor auf einen Anteil von knapp 80 Prozent der Beschäftigung<sup>19</sup> ansteigen ließ. Diese Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt gingen mit dem Umbau von Schul-, Berufs- und Weiterbildungsangeboten einher. Damit stellen die Modifikationen im US-amerikanischen Bildungssystem insgesamt wichtige Implikationen für die Anpassung an die wirtschaftlichen Veränderungen dar. Unterstützt wird dieser Wandel durch die Tatsache, dass die amerikanische Wirtschaft „auch heute noch im Vergleich zu anderen Ländern stärker marktorientiert und weniger auf sozialstaatliche Regulierungen ausgerichtet“ (ebd.: 607) ist.

Auch die Vereinigten Staaten haben, wie schon bemerkt, mit den Unzulänglichkeiten der sozialen Ungleichheit zu kämpfen (ebd.: 611). Mit den 1970er Jahren kamen zahlreiche Veränderungen innerhalb der Sozialstruktur auf: „Unterschiedlich sind die Aussagen über Ausmaß, Ursachen und Folgen der bezüglich der Einkommensunterschiede festzustellenden sozialen Ungleichheit“ (ebd.: 612). Neben der ungleichen Einkommensverteilung werden mitunter „die Familienstruktur, das Bildungs- und Ausbildungsniveau, Veränderungen im Vermögenseinkommen“ (ebd.) sowie Schwankungen der Löhne, darüber hinaus zwischen Alter und Geschlecht, angegeben. Besonders prägnant sind die Unterschiede bei Randgruppen, so zum Beispiel in „Familien mit weiblichem Haushaltsvorstand, illegale Immigranten und überhaupt Teile von Minderheiten“ (ebd.: 613). Für Amerikaner sei es wichtig, so von Loeffelholz (ebd.: 615), sich auf sich selbst verlassen zu können: Sie sind der Auffassung, dass man durch harte Arbeit reich werden kann, und sehen, mitunter durch zahlreiche Krisen erschüttert, mit Optimismus in die Zukunft. Sozialen Neid kennen die Amerikaner wenig, vielmehr zeigen sie sich davon überzeugt, dass man mit Willenskraft und Arbeit jedes Ziel erreichen kann. Von Loeffelholz folgt: „Derartige Einstellungen erscheinen in einer heterogenen, mobilen Gesellschaft vorteilhaft, da etwa die Ursache von Einkommensunterschieden nicht primär in sozialstaatlichen Regulierungen oder ethisch-rassistischen Unterschieden gesucht wird“ (ebd.: 616), sondern die Qualität der Ausbildung für Amerikaner eine bedeutende Rolle spielt und hierin die Chancen sozialer Mobilität und damit zum sozialen Aufstieg liegen (ebd.: 616).

Auch in den Vereinigten Staaten von Amerika unterliegen die klassischen Familienstrukturen dem Gesellschaftswandel, wobei die klassische Kernfamilie sich aufzulösen beginnt (ebd.: 617ff.) und durch

---

<sup>19</sup> Außerhalb des Agrarsektors. Zum Vergleich: In Deutschland liegt der Anteil des Dienstleistungssektors bei knapp 60 Prozent (ebd.).

pluralistische Familienmodelle<sup>20</sup> erweitert wird. Zudem ist die, ähnlich wie in Deutschland und in der Russischen Föderation, die Alterung der Gesellschaft (ebd.: 635ff.) zu bemerken: Prognosen sagen einen besonders starken Anstieg alter Menschen zwischen 2010 und 2030 voraus. Erklärungen für das Altern der Gesellschaft liegen im zunehmenden Rückgang der Fruchtbarkeitsrate und der gestiegenen Lebenserwartung. Insgesamt lässt sich auch für die USA festhalten, dass sich in ihr zahlreiche „Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse“ (ebd.: 783) weiter fortsetzen und sich noch verstärken werden. Damit gehen die Vereinigten Staaten konform mit den prognostizierten Entwicklungen in Deutschland und in der Russischen Föderation.

### 3.1.2 Das Verhältnis zwischen den USA und der Russischen Föderation

Mit den Russen verbindet die USA seit dem Zweiten Weltkrieg ein 'spezielles Verhältnis'. Das ist nicht zuletzt auch dem Kalten Krieg geschuldet. Mittlerweile konnten sich die einst verfeindeten Blöcke aneinander annähern und beide Staaten streben eine Art Partnerschaft an. Jedoch „kann (diese Partnerschaft) zur Zeit (...) kaum umfassender, sondern nur pragmatischer Art sein (Schweigler: 2004: 452). Ideologische Überbleibsel aus alten Zeiten, besonders im hoch sensiblen sicherheitspolitischen Bereich, scheinen immer wieder aufzulodern. So kann ein

(...) Ziel der amerikanischen Russlandpolitik (...) es daher nur sein, Russland beim Übergang von Diktatur und Planwirtschaft zu Demokratie und Marktwirtschaft so gut wie möglich zu helfen (...) (und) die Abwicklung der sicherheitspolitischen Supermachtrivalitäten zu betreiben (ebd.)

und auf den Wunsch nach Partnerschaftlichkeit des ehemaligen Feindes zu setzen. Weder für die USA noch für die Russische Föderation kann es angesichts der globalen Herausforderungen erstrebenswert sein, alte Rivalitäten beizubehalten.

Das angedeutete Amerika-Russland-Verhältnis weist auf die veränderte Ausgangslage der Nationalstaaten in der globalen Interaktion hin. Auch in der Russischen Föderation trifft man diesen Wandel an, jedoch mit anderen Vorzeichen: Weder die Bundesrepublik Deutschland noch die USA müssen sich nach dem Zusammenbruch eines Gesellschaftsmodells grundlegend neu konzeptualisieren. In dieser Lage befindet sich Russland im Moment. Dass diese Transformation mit Schwierigkeiten, mindestens aber mit Herausforderungen verbunden ist, zeigen die folgenden Seiten.

---

<sup>20</sup> Zum Beispiel Ein-Eltern-Familien, gleichgeschlechtliche Beziehungen, Patchwork-Familien, usw.

## 3.2 Die Russische Föderation

Die Transformation Russlands sowie der meisten Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion in Richtung Marktwirtschaft und Demokratie stößt auf erhebliche Schwierigkeiten. Dies lässt vermuten, dass dafür bestimmte Strukturen der Wirtschaft sowie der Gesellschaft verantwortlich sind, die in den westlichen Nachbarstaaten der UdSSR nicht vorhanden oder nicht derart ausgeprägt sind. Folgend werden die wesentlichen Strukturen dargestellt.

### 3.2.1 Die Transformationsdefizite der Russischen Föderation

Die einzige und gleichzeitig unmittelbare Konsequenz des Zusammenbruchs des stalinistischen Systems lag für die Sowjetunion als Staat des „reale(n) Sozialismus“ (Götz: 1994: 2) sowie für die Staaten Ostmitteleuropas<sup>21</sup> darin, sich zu einem „dreifachen Modernisierungsdefizit in den zentralen Bereichen Wirtschaft, Staat und Öffentlichkeit“ (ebd.)<sup>22</sup> zu bekennen. Die westlichen Industriestaaten taten sich als klare Sieger hervor; Riese meint, die Sowjetunion habe sich aus dieser Systemkonkurrenz nicht entziehen können und wollen (Riese: 1992).

Gerade hinsichtlich des Wirtschaftssystems lässt sich ein Mangel an Modernisierungsbewegungen feststellen: Er kennzeichnet sich vor allem durch die Unterordnung von Märkten und des Geldes in der ehemaligen Sowjetunion, wobei beides anscheinend im alten System nicht gänzlich überflüssig geworden war. Darüber hinaus muss man wissen, dass sich das wirtschaftliche Modernisierungsdefizit erst später in der sowjetischen Wirtschaftsgeschichte, besonders aber ab den 1970er Jahren, entwickelte.

Schon in den 1930er Jahren, während des Zweiten Weltkriegs und der Phase des Wiederaufbaus danach etablierte sich eine Modernisierungswelle, die sich auf „Schwerpunktsektoren (Schwer- und Rüstungsindustrie, Nuklear- und Weltraumtechnologie, Wohnungsbau, chemische Industrie usw.)“ (ebd.: 4) konzentrierte. Dennoch ebte diese durch die Verknappung von Rohstoff- und Arbeitskräfteressourcen ab – eine erste Krisenzeit begann.

Grundsätzlich forcierten die Staaten des realen Sozialismus mehr personale statt rationale Aspekte als in westlich geprägten Ländern: Diese Einstellung war besonders durch die Vormachtstellung der staatlichen Bürokratie spürbar: Man hatte sich der unangefochtenen 'Führungsrolle' der Partei unterzuordnen, was in der Folge parteipolitisches Handeln für die Menschen wenig transparent und unberechenbar werden ließ. Die daraus resultierende Unkalkulierbarkeit lähmte jegliche Veränderungen

---

<sup>21</sup> Hier ist auch die ehemalige DDR gemeint.

<sup>22</sup> Vgl. auch Hoffer (1992: 31 ff.); er nimmt auf Max Webers Begriff der 'Zweckrationalität' Bezug (vgl. Weber: 1972: 815ff.).

innerhalb des Sowjetsystems nach dem *'bottom-up'*-Modell, also *'von unten nach oben'*. Zwar verfügte die ehemalige Sowjetunion über gesellschaftlich notwendige Institutionen wie eine Verfassung, ein Parlament und eine Gerichtsbarkeit, aber diese funktionierten in der Lebenswirklichkeit der Gesellschaftsmitglieder zu oft anders als gewünscht. Durch den starken Arm der Partei wurde ein Staat geschaffen, der durch seinen Einfluss auf die einzelnen Subsysteme seine Funktionalität deutlich beschränkte (Hoffer: 1992).

Aus dem Genannten lässt sich ein Modernisierungsdefizit ableiten: Der starke Staat minimierte eine „politische Öffentlichkeit, in der Interessen artikuliert, Staatshandeln kritisiert und Konflikte ausgetragen werden konnten“ (ebd.: 32). Dadurch konnte nur wenig Akzeptanz seitens der Bevölkerung für die Belange des Staates generiert werden. Einerseits kam die passive Haltung der Öffentlichkeit gegenüber politischen Entscheidungen dem Staatsapparat sehr gelegen, andererseits werteten die Verantwortlichen die zivile Gleichgültigkeit als mangelndes Interesse an nationalen Befindlichkeiten. Um dennoch die staatliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, blieb den Verantwortlichen nur die Möglichkeit der beschriebenen „bürokratischen Selbstkontrolle“ (Götz: 1994: 7). Zwar mussten die Bürger dadurch viele Weisungen befolgen, letztendlich versagte dieses Kontrollinstrument: Durch verschiedene Interventionsoptionen auf der jeweils nächsthöheren Ebene konnten diese formalen Regelungen durchaus entkräftet werden (Jelzin: 1991).

Da die Systemveränderungen in den hier genannten Subsystemen noch nicht vollständig vollzogen scheinen, liegt die Vermutung nahe, dass auch innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft traditionelle Strukturen aufbrechen und sich nach und nach dem herrschenden Zeitgeist anpassen.

### 3.2.2 Die Aspekte der postsowjetischen Gesellschaft: Sozialer Wandel

Der damalige Präsident Putin wandte sich im Jahre 2000 zum ersten Mal an die Nation mit einer düsteren Prognose: „(D)as Überleben der Nation“ (Pleines: 2003: 23) sei gefährdet. Damit meinte er nicht nur Bedrohungen von außen, sondern sprach von der besonders „alarmierende(n)“ (ebd.) demografischen Situation Russlands. Bis 2015 wird die Bevölkerungszahl um 15 Prozent sinken, so lauten russische Prognosen. Zwei Ursachen werden dafür verantwortlich gemacht: „der Geburtenrückgang und die geringe Lebenserwartung“ (ebd.).

Nach Pleines (ebd.) begann die Geburtenrate in Russland seit Mitte der 1960er Jahre zu sinken, ähnlich wie auch in anderen Industriestaaten. Doch mit der postsowjetischen Wirtschaftskrise verschärfte sich die Situation in den 1990ern; die globale Wirtschaftskrise der Gegenwart dürfte dieser Dramatik nochmals Nachdruck verleihen. Das Verhältnis von Geburten und Todesfällen sank weiter, wohingegen die offiziell registrierten Abtreibungen fast doppelt so hoch sind wie die der Geburten.

Ursache für die problematische demografische Situation Russlands ist, neben der sinkenden Geburtenrate, die sinkende Lebenserwartung der RussInnen. Mit ihr lasse sich die medizinische und soziale Ausgangslage einer Nation bestimmen, so Pleines (ebd.). Im Vergleich: Die westlichen Industrienationen konnten nach dem Zweiten Weltkrieg den Lebensstandard ihrer BürgerInnen kontinuierlich verbessern – damit stieg auch die Lebenserwartung. Im Gegensatz dazu die sowjetischen Bürgerinnen und Bürger. Ihre Lebenserwartung stagnierte ab den 1960er Jahren und wurde durch den Systemzusammenbruch noch verschlechtert. Dabei gibt es zudem Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Zwischen Frauen und Männern liegen in Russland über zwölf Jahre – das ist recht viel für europäische Verhältnisse<sup>23</sup>. Eine eindeutige Erklärung ist strittig, wenn auch oft die mangelnde medizinische Versorgung, die deutliche Zunahme von Infektionskrankheiten wie Syphilis, Tuberkulose und AIDS, Mangelernährung aufgrund von Armut und weitverbreiteter Alkoholismus dafür verantwortlich gemacht werden (ebd.).

Durch Migration von Russinnen und Russen aus den nun selbstständigen Republiken der ehemaligen UdSSR konnte dem Geburtenrückgang und der sinkenden Lebenserwartung Einhalt geboten werden. Damit war der Bevölkerungsschwund zumindest in Teilen gestoppt. In der Zwischenzeit kommen nicht mehr so viele Menschen nach Russland; die Zuwandererzahlen werden aber in Zukunft den Bevölkerungsschwund kaum positiv beeinflussen können (ebd.).

Im Bereich der Wirtschaft schlug die Transformation des Gesellschaftssystems noch wesentlich härter zu als bei der Bevölkerungsentwicklung. Nach dem Ende der Sowjetunion und damit mit dem Wandel von Planwirtschaft unter sozialistischer Flagge zur Marktwirtschaft konnten einige wenige Glückliche die amerikanische Redewendung *'from rags to riches'* ganz wörtlich nehmen: Für manchen Geschäftsmann boten Hyperinflation und Privatisierung jedoch Möglichkeiten, große Gewinne einzufahren, wohingegen der Großteil auf der Verliererseite des sich wandelnden Systems stand. Der soziale Wandel bescherte den Russen und Russinnen Inflation und Privatisierung ehemals staatlicher Betriebe – beide Phänomene sind Ergebnisse der Hinwendung zur Marktwirtschaft. Dazu kamen Preissteigerungen, die die Ersparnisse der Menschen auffraßen und gleichzeitig zu geringeren Gehältern und Renten führten (ebd.).

Der Verlierer der wirtschaftlichen Transformation Russlands, neben den Rentnern, war in besonderem Maße die „sowjetische Mittelschicht“ (Pleines: 2003: 24), die traditionell als Funktionäre in Bildungseinrichtungen und Ingenieurberufen sowie im mittleren Management arbeitete. Konnten diese Menschen im Staatsdienst bleiben, kamen auf sie erhebliche Einkommenseinbußen zu. Im Gegensatz fiel die Zahl der sozialen Aufsteiger deutlich geringer aus und ein Mittelstand, also kleine und mittelständische Unternehmen, entstand nur langsam. Ein „Bürgertum“ (ebd.: 25), so wie man es im

---

<sup>23</sup> Männer 60 Jahre und Frauen 72, 9 Jahre (Pleines: 2003: 24).



Westen verstehe, sagt Pleines, das auf der einen Seite über ein stabiles Einkommen verfügt und auf der anderen Seite einen eigenen sozialen und politischen Habitus entwickelt, etablierte sich in Russland bisher noch nicht.

Die Sowjetunion war immer in ihrer sozialen Schichtung ähnlich der westlichen Industriestaaten geprägt, mit kleiner Oberschicht und einer breiten Mittelschicht. Ganz anders nach dem Zusammenbruch: Seit Mitte der 1990er Jahre sah sich die Mehrheit der RussInnen in die „Unterschicht“ (ebd.) gerückt. Nur wenige Menschen konnten aus der Systemveränderung Profit schlagen – viel mehr sahen sie sich als Verlierer der Reform, vor allem weil einst gefestigte soziale Positionen nicht mehr existierten. Mit fatalen Folgen: Armut wurde zum Kennzeichen der neu entstandenen Gesellschaft: „Mitte der neunziger Jahre (war) mindestens ein Viertel der russischen Bevölkerung von Armut betroffen“ (ebd.). Die mittlerweile maroden Sicherungssysteme waren nicht in der Lage diese Probleme zu lösen. Zudem griffen weder Arbeitslosenversicherung noch Rentenversicherung. Die Wende kam 1999: Die Wirtschaft erholte sich langsam und mit dem einsetzenden Aufschwung verbesserte sich die soziale Lage. Pleines weiter:

Es ist aber noch zu früh, um von einer neuen Etappe des sozialen Wandels hin zur Entstehung einer neuen postsowjetischen Mittelschicht zu sprechen. Nur wenn das wirtschaftliche Wachstum über mehrere Jahre anhält, kann es zu einer durchgreifenden Änderung der Einkommensstruktur führen (ebd.).

Die bittere Erfahrung, dass ein reguläres Einkommen nicht mehr für ein Leben über der Armutsgrenze ausreicht, mussten viele Menschen im Russland der 1990er Jahren machen. Trotzdem blieben Massenproteste aus Reihen der Bevölkerung gegen die marktwirtschaftlichen Reformen aus. Ein Grund dafür mag in der russischen Improvisationskunst liegen. Pleines stellt drei Strategien fest:

- Selbstversorgung mit Nahrungsmitteln aus dem eigenen Garten bzw. der Datscha (russ.: Wochenend-, Sommerhaus);
- Aufnahme einer Beschäftigung in der Schattenwirtschaft, häufig als Zweit- oder teilweise auch als Drittjob;
- Inanspruchnahme von Hilfe durch Familienmitglieder (ebd.: 26).

Doch auch diese „Überlebensstrategien“ (ebd.) waren nur Teilen der russischen Bevölkerung möglich. Als Ergebnis einer umfassenden Untersuchung zum Thema fasst Simon Clarke zusammen:

Unser Forschungsprojekt hat sich insgesamt auf die Überlebensstrategien von Haushalten konzentriert. (...) Alter, Geschlecht und Ausbildung sind zentrale Bestimmungsfaktoren für Motivation und Fähigkeit zur Überwindung der Probleme. Soziale Netzwerke sind eine der wichtigsten Ressourcen, die den Russen helfen, nicht nur zu überleben, sondern auch neue Möglichkeiten zu finden (Clarke: 1999: 185f.).

Clarke unterstreicht die Wichtigkeit sozialer Netzwerke innerhalb der russischen Gesellschaft. Diese Tatsache kann ein Hinweis auf den 'Kollektivismus' sein, der zwischen RussInnen gepflegt werden soll. Ob sich diese Annahme bestätigt, klärt sich in einem der kommenden Abschnitte.

### 3.2.3 Die außenpolitischen Konzeptionen seit 1991

Nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion musste sich auch die Außenpolitik des Landes neu konsolidieren. Damit ist gemeint, dass Russland nun erstmals zum international handlungsfähigen Akteur avanciert. Vorerst scheint diese Transformation mit Problemen behaftet zu sein, denn momentan ist Russland nicht in der Lage die dafür notwendigen Ressourcen wirtschaftlicher, militärischer und finanzieller Art bereitzustellen. Zudem ist, das wird sich auch im Bereich der Kultur zeigen, Russland noch nicht so weit eine nationale Identität gefunden zu haben. Eine nationale Identität ist wichtig, denn sie dient der internationalen Positionierung der Nation (vgl. Meier: 2003: 54).

Nach Meier (2003) lassen die außenpolitischen Konzeptionen zwischen 1991 und der 2003 vier Phasen erkennen:

- Bedingungslose Hinwendung zum Westen (1991-1992);
- Priorität des „Nahen Auslands“ (1993-1995);
- Geopolitischer Multipolarismus und kompensatorische Realpolitik (1996-1999);
- Kurs auf einen neuen kalkulierten Euroatlantismus (2000-2003) (ebd.: 54).

Gerade die Phase des Euroatlantismus, verstärkt nach den Vorfällen von '9/11', veranlasste die Putinadministration dazu, die bestehenden Konzeptionen der russischen Außenpolitik sowie der internationalen Beziehungen umzugestalten: Das einst gefällige Jelzinbild von der Supermacht Russland wird ersetzt durch das eines weltpolitischen, global operierenden Akteurs, der sich auf Augenhöhe mit den USA positioniert. Der von Putin „kalkulierte Euroatlantismus“ (ebd.: 56) bescherte mit dem Beitritt der Russen zur Antiterror-Koalition im Jahre 2002 die 'Erklärung von Rom', bei der die NATO der Etablierung eines NATO-Russland-Rats unter russischer Führung zustimmte. Russland wird dadurch im weltpolitischen Geschehen als eigenständiger und gleichzeitig gleichberechtigter Partner gesehen: besonders beim Anti-Terror-Kampf, beim *peace-keeping* oder in der weltweiten Abrüstung. Es scheint offensichtlich, dass diese global auftretenden Probleme einer globalen Lösung bedürfen; diese Lösung kann nur mit der Einbindung der Russischen Föderation bestehen. Trotz flächendeckender Integration der Russen bleiben zwischen Ost und West innen- und außenpolitische Differenzen bestehen (ebd.).

Zudem ist die russische Führung daran interessiert, neue Konzepte nach fast einer Dekade der außenpolitischen Ambivalenz für die Komplettmodernisierung des Landes zu finden – auch hier sei auf

das bereits angesprochene Modernisierungsdefizit verwiesen. Denn im internationalen Vergleich mit westlichen Technologieländern, aber auch mit den neuen EU-Mitgliedsstaaten aus Ost- und Mitteleuropa liegt Russland im Bereich der wirtschaftlichen Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit weit abgeschlagen. Gleichzeitig haben diese Nationen den Sprung in die Marktwirtschaft geschafft und befinden sich auf dem Weg in eine stabile Demokratie.

Da die Modernisierung Russlands in einem globalisierten Umfeld nicht nur die Mobilisierung der vorhandenen inneren Ressourcen und tief greifende Systemreformen, sondern auch einen umfangreichen Ressourcentransfer aus dem Ausland, insbesondere aus dem euroatlantischen Raum, erfordert (Meier: 2003: 56),

seien internationale Wirtschaftsbeziehungen für die russische Außenpolitik ein elementarer Bereich. Ihr Ziel sei es, Russland nach der Krise 1998 im internationalen Finanzsystem zu etablieren, die Kooperation mit wichtigen außenpolitischen Partnern zu eröffnen sowie Russland in gewichtige Institutionen der globalen Wirtschaft einzubinden. Damit erhofft sich die Russische Föderation größere Einflussmöglichkeiten im internationalen Geschehen (ebd.).

Wie schon gesagt, machen die tief greifenden Systemreformen auch vor der Russischen Föderation nicht halt. Eine dieser Veränderungen betrifft die russische Medienlandschaft, die sich mit der gesellschaftlichen Transformation auch zu wandeln beginnt.

### 3.2.4 Die Medien, Kultur und Politik

Pleines stellt für die russischen Massenmedien fest, dass diese nur wenig profitabel arbeiteten und aus diesem Grund folglich für Investoren nicht interessant waren (Pleines: 2003: 38ff.). Deshalb interessierte nur diejenigen der russische Mediensektor, die die Medien als Vehikel ihres Einflusses verwenden wollten<sup>24</sup>. Das rief einige Investoren aus der Öl- und Gasindustrie sowie einige Banken auf den Plan, die die russischen Massenmedien aufkauften.

Alles in allem steigerte sich die Bedeutung der russischen Medienlandschaft mit dem Systemzusammenbruch in den 1990er Jahren: Besonders im politischen Wahlkampf und durch kritische Berichterstattung – so hatte NTW<sup>25</sup> den Bürgern zum Beispiel den ersten Tschetschenienkrieg ins Wohnzimmer gebracht – wurden die Menschen hellhörig für politische Belange. Der öffentliche Protest gegen diesen Krieg veranlasste den ehemaligen Präsidenten Jelzin dennoch dazu, administrative Mittel gegen die kritische Berichterstattung einzusetzen und eine unabhängige Berichterstattung

---

<sup>24</sup> Zu den größten Medienzaren zählt neben Wladimir Gusinskij auch Boris Beresowskij; beide besitzen diverse Radio- und Fernsehsender, zudem noch einige Printmedien.

<sup>25</sup> NTW ist ein russischer Fernsehsender mit Sitz in Moskau.

einzudämmen. Die Folgen reichten vom Entzug der Sendelizenzen bis hin zu Entlassungen der Mitarbeiter (ebd.).

Die Folge dessen war offensichtlich: Die sensible Balance zwischen Medien und Politik war gestört; obwohl rein formal keine Medienzensur stattfinden sollte, wurde jegliche Berichterstattung in der Realität Repressalien ausgesetzt. Auch zwischen Journalisten fanden Rivalitäten statt: „Dieser Zustand entsprach sicher nicht dem demokratischen Ideal von Medienfreiheit und Meinungsvielfalt, garantierte aber immerhin, dass unterschiedliche Sichtweisen fast immer zu Gehör kamen“ (ebd.: 39). Die Veränderung kam mit einem neuen Präsidenten: Putins Amtsantritt im Jahr 2000 versammelte alle überregionalen Massenmedien unter seiner, zumindest indirekten, Kontrolle - die Übernahme des Senders NTW durch Gazprom, einem Großkonzern in staatlichen Händen, ist hierfür nur ein Beispiel. Und obwohl die Zensur von Radio, Fernsehen und Printmedien weiter aufgehoben blieb, wurden und werden Oppositionelle<sup>26</sup> mitunter mit Gefängnis und Strafanzeigen geahndet, wenn es sich dabei um nur um Einzelfälle handelt (ebd.).

Die Phase während und nach der Perestroika<sup>27</sup> fällt unter den Begriff „Stabilität“ (Engel: 2003: 39), denn die Gegenwart ließ zu dieser Zeit ein gewisses Maß an wirtschaftlicher und politischer Entspannung und Aufschwung zu. Trotzdem trafen mit dieser neu erwirkten Stabilität strikte Pressegesetze auf die Medienlandschaft, die besonders das Fernsehen beeinflussten: Es wurde von (zu) kritischen Sendeanstalten „bereinigt“ (ebd.). Zwar sind die kritischen Stimmen verstummt, wohingegen sie in anderen kulturellen Medien, also in Form von Literatur und Kino möglich sind. Dieser Freiraum wird auch genutzt.

Wenn „Kultur ein Verständigungsprozess, ein Aushandeln gemeinsam geteilter Orientierungsmuster ist“ (ebd.), dann muss festgehalten werden, dass sich die gegenwärtige russische Gesellschaft auf der Suche nach ihrer Identität befindet. So scheint es gerade eine Ablehnung des Kollektivismus zu geben:

Gegenwärtig vermeidet allerdings die russische Gesellschaft eine kritische Aufarbeitung der einschneidenden kollektiven Erfahrungen des 20. Jahrhunderts wie Revolution, Bürgerkrieg oder Stalinzeit. Die Sowjetzeit ist zwar allgegenwärtig und wird auch zum Teil verklärt, der aufklärerische Gestus der Perestroika ist jedoch bereits in den frühen neunziger Jahren zum Erliegen gekommen (ebd.).

Da der „Zerfall des Imperiums“ (ebd.: 40) Anfang der 1990er Jahre von vielen als „Zerfall der Identität“ und als „Schnitt in das eigene Fleisch“ (ebd.) erlebt wurde, werden nun kollektive Vorstellungen nach einer nationalen Identität laut. In den 1990er Jahren wollte das Publikum gerne ironische Darstellungen

---

<sup>26</sup> Zum Beispiel während des zweiten Tschetschenienkriegs: Eine unabhängige Berichterstattung war in diesen Fall kaum möglich.

<sup>27</sup> Dt.: Neugestaltung (des politischen Systems).

der Identitätssuche sehen, zum Beispiel den Film *Osobenosti nazonnoj ochoty*<sup>28</sup> (1995) von Alexander Rogoschkin, während heute sich die Menschen für eine neue Form von „Ernsthaftigkeit“ (ebd.) interessieren, die sich auf „Patriotismus“ (ebd.) konzentriert. Deutlich wird das an einer „emotionalen Verschiebung bei den Auseinandersetzungen um den Kaukasus-Konflikt“ (ebd.). Wurde noch der erste Krieg (1994-1996) auch in Kreisen der damals regierungskritischen russischen *Intelligenzija* gut geheißen, meldete sich Kritik an den Kriegshandlungen und verurteilte sie als eine Überreaktion seitens der russischen Regierung. Der zweite Krieg (1998) ließ aber erneut alle kritischen Stimmen aufgrund verschärften Vorgehens gegen eine regierungskritische Medienberichterstattung verstummen. Damit taten sich auch im Film neue Motive auf: Im Vordergrund standen nun die „Rettung des Vaterlandes“ (ebd.: 41) sowie „Helden- und Männlichkeitsmythen“ (ebd.).

Mit dem Hin- und Herschwanken der Interessen verbunden ist, sicher auch bedingt durch einen mitunter resoluten Staat, die Frage nach einer nationalen Identität der Russen nach dem Systemzusammenbruch. Quer durch alle Lager hört man die Frage „zu wem gehören wir?“ (ebd.), die die alten Diskussionen nach dem „spezifisch Russischen“ (ebd.) wieder vitalisiert. Doch damit ist etwas Wichtiges verbunden: Es ist die „Suche nach Sicherheiten“ (ebd.), die zu einer Auseinandersetzung mit der vorrevolutionären russischen Geschichte, zum Teil bis ins Kiewer Reich, führt. Besonders interessant für das Publikum zeigt der Regisseur Nikita Michalkow in seinen Filmen einen nationalen und kulturellen Patriotismus<sup>29</sup>.

Als „unsicheres Terrain“ (ebd.: 42) erweist sich die russische Identität im Moment, denn das Unbehagen gegenüber den gesellschaftlichen Umbrüchen und der mangelnden öffentlichen Diskussion darüber, was im Land und mit seinen Menschen gerade passiert, schafft bei den Menschen „Verdrängungsstrategien“ (ebd.). Und diese prägen damit die gegenwärtige Kultur der Russischen Föderation.

Russland scheint in allen gesellschaftlichen Berichten im Umbruch zu sein. Doch was ist mit dem russischen Kollektivismus, der tief mit der russischen Seele verbunden ist? Oder handelt es sich dabei nur um ein kulturelles Stereotyp?

---

<sup>28</sup> Dt.: Besonderheiten der russischen Jagd.

<sup>29</sup> Der Film *Sibirskij zurjulnik* (dt.: Der Barbier von Sibirien) (1998) zeigt die Liebe zwischen einem Offizier der zaristischen Armee und einer Amerikanerin während der Regierungszeit Alexanders III.. Michalkow geht es dabei um die kollektive, russische Identität in Abgrenzung von der Westlichen. Dabei werden Klischees verwendet: Während die 'russische Seele' aufrichtig und spontan porträtiert wird, verbleibt der Westen dagegen rational, „so dass ihm Russland rätselhaft und unzugänglich bleiben muss“ (ebd.: 42).

### 3.2.5 Russland: Zwischen Kollektivismus und Individualismus

Genovs Fragestellung forciert ein kulturelles Stereotyp: Zwar scheint die kollektivistische Perspektive der russischen Gesellschaft mit diesem Land fest verbunden, dennoch zeigt er eindeutige individualistische Tendenzen auf (2003). Die Gründe dafür liegen sowohl in der Geschichte als auch in der Gegenwart, so der Forscher weiter: Einerseits wurde die traditionelle russische *obscina*<sup>30</sup> mit ihren Werten und Traditionen bis ins späte 19. Jahrhundert konserviert und blieben, „geistig und organisatorisch in den Kolchosen“ (ebd.) am Leben. Es scheint eine Tatsache zu sein, dass der Wille zur russischen Modernisierung ohne Ausnahmen zentral durchgeführt wurde<sup>31</sup>. Dieses „von oben“-Modell (Genov: 2003: 3) ist als

entscheidende Rolle der Staatlichkeit, also der kollektiven Organisationsmuster, im russischen Alltag und Massenbewusstsein tief verankert. Deswegen hat die These von einer spezifisch russischen (oder „östlichen“) institutionellen Matrize, die durch Kollektivismus gekennzeichnet sei und sich von dem „westlichen“ individualistischen institutionellen Muster radikal unterscheide, viele Anhänger<sup>32</sup> (ebd.).

Darüber hinaus wird vor allem aus westlicher Sicht angenommen, dass „die fundamentale kollektivistische, wertnormative wie institutionelle Ausprägung der russischen Gesellschaft“ (ebd.) existiert. Aber die Realität eröffnet ein anderes Bild: Die russische Gesellschaft entwickelt sich in die „Richtung einer fortschreitenden Individualisierung (...) und wird sich auch weiterhin dahingehend entwickeln“ (ebd.). Wie könnte man auch anderes erwarten, „da die Individualisierung einen globalen Trend<sup>33</sup> darstellt, dem sich zu entziehen die russische Gesellschaft nicht imstande ist“ (ebd.). Ein treffendes Argument.

Neu mag in es in westlichen Ohren klingen, dass der globale Trend der Individualisierung in der russischen Gesellschaft nicht erst durch die Reformen der 1990er Jahre begann. Russland war schon lange vorher ein individualistisch geprägtes Land: Durch die flächendeckende Industrialisierung und Urbanisierung Russlands bereits zu Sowjetzeiten erweiterten sich die individuellen Möglichkeiten. Erstaunlich in einer restriktiven Kontrollgesellschaft, doch jedes Individuum hatte darin eine Reihe von Entscheidungs- und Handlungsoptionen: Auch zu Sowjetzeiten gab es unterschiedliche Bildungsinstitutionen, aus denen man eine freie Auswahl treffen konnte. Damit erweiterten sich die beruflichen Möglichkeiten der Menschen. „In den meisten Fällen konnte man den Beruf und den

---

<sup>30</sup> Dt.: Dorfgemeinschaft.

<sup>31</sup> An dieser Stelle sei auf den Reformen Peter den Großen, verwiesen, der für die Abschaffung des Leibeigentums im 19. Jahrhundert eintrat, aber auch die Phase der sowjetischen Industrialisierung und Kollektivierung wie auch für Gorbatschows Bewegung 'Glasnost und Perestroika' und die tief greifenden sozialen Veränderungen nach 1990 (Genov: 2003).

<sup>32</sup> Vgl. Vladimir A. Jadov: *Nekotorye sociologiceskie osnovanija dlja predvidenija buduscege rossijskogo obscestva*. In: Drobizeva, L.M. (Hrsg.): *Rossija reformirujuscajasja*, S. 353.

<sup>33</sup> Vgl. Genov, N. (1997): *Four Global Trends: Rise and Limitations*. In: *International Sociology*, 12/4, S. 409-428.

Arbeitsplatz auch in der UdSSR frei wählen“ (ebd.). Genrell erscheint die Arbeitsfluktuation in den Großstädten bereits vor dem Systemzusammenbruch besonders verbreitet und ist damit kein Phänomen der Gegenwart. Ebenso verhielt es sich mit der Freizeit der Russinnen und Russen, dort blieb immer Raum für die individuelle Wahl. Genov bringt es auf den Punkt: „So gesehen, war die sowjetische Gesellschaft – besonders in den 1980er Jahren – weitreichend individualisiert, da die Individuen viele Wahlmöglichkeiten und reale Handlungsoptionen hatten“ (ebd.).

Problematisch erweist sich allerdings die Möglichkeit „mit der institutionellen Bevormundung unter den damaligen Umständen“ (ebd.) umzugehen. Dies könnte nur geschehen, indem die Menschen Strategien entwickelten, um die staatliche Obrigkeit herumzukommen oder sie gar zu missbrauchen. Darin liegt eine Ursache für die Misswirtschaft staatlicher Institutionen und das Aufkeimen des übermächtig werdenden staatlichen Ordnungs- und Machtanspruchs. Genov meint, dass die „formalisierten organisatorischen Muster des offiziellen Kollektivismus (...) graduell die gemeinschaftlichen Bindungen der sowjetischen Gesellschaft aus(höhlten)“ (ebd.). Doch in der hausgemachten Überhöhung des Staatsapparates lag der Motor einer Neuorganisation von Gemeinschaft: Die Gründung von Gruppen, die für Menschenrechte und Umweltschutz eintraten, führten die Russen zurück auf den Weg der Gemeinschaft. Mehr und mehr entwickelte sich eine russische Zivilgesellschaft, die im Russland der 1980er Jahre eine klare Botschaft formulierte:

Freiwillige Vereinigungen von Individuen in Wirtschaft, Politik und Kultur sollten die formalisierten Organisationen des Staatssozialismus ersetzen. Die gemeinschaftlichen Strukturen der Zivilgesellschaft sollten den Raum für freie Entwicklung und Selbstverwirklichung der Individuen stellen (ebd.: 4).

Sicher ist, dass die Gesellschaft der Sowjets kaum ihre Bürgerinnen und Bürger an Entscheidungen beteiligte. Es gab eine „große(n) Wahrheit“ (ebd.) von offizieller Seite, die sich an ideologisch korrekten Mustern orientierte. Der Alltag war jedoch von anderen Regeln durchzogen: Die „individualistische ‘kleine Wahrheit’“ (ebd.) dominierte das Leben in Wirtschaft, Politik und Kultur in den 1980er Jahren und tat ihr Übriges „die ‘große’ Wahrheit der offiziellen kollektivistischen Ideologie und Politik im Alltag zu besiegen“ (ebd.). Genov betont aber auch die andere Seite: Die Ideologie des Sowjetstaates hinterließ in den Köpfen der Menschen Spuren; der Kollektivismus und die Weltanschauung der Sowjets gaben das Schema vor, nach dem viele Menschen ihr Leben ausrichteten. Russlands Erbe der Sowjetperiode liegt in einer „vererbte(n) Widersprüchlichkeit“ (ebd.) und zeigt sich in vielen Bereichen der Gegenwart: in der Privatisierung der Unternehmen<sup>34</sup>, in der Bildung demokratischer Institutionen und in der Pluralisierung der Kultur.

---

<sup>34</sup> Die Verstaatlichung der Wirtschaft in der Russischen Föderation vor dem Zusammenbruch ist weit von den damaligen Realitäten entfernt. Obwohl Privatwirtschaft nur selten erlaubt war, florierte sie zumeist außerhalb jeder staatlichen Kontrolle.

Doch welche Auswirkungen hatten die innergesellschaftlichen Prozesse auf die Entwicklung der Individuen? Genov gibt eine besorgniserregende Antwort:

Man kann (...) feststellen, dass als Resultat der gezielt intransparenten Privatisierung in den Jahren 1992 bis 1994 die russische Gesellschaft eine wirtschaftlich tief gesplante Gesellschaft geworden ist. Vor den Reformen war sie – trotz aller Abweichungen – eine ausgesprochen egalitäre Gesellschaft<sup>35</sup> (ebd.: 5).

Genov gibt zu bedenken, dass sich auch das Einkommensniveau in der Russischen Föderation verändert habe: Gesah das in der postsowjetischen Phase recht selten, lag im Jahr 2001 „das Verhältnis der zehn Prozent höchsten Einkommen und der zehn Prozent niedrigsten schon bei 13, 8: 1“ (Goskomstat: 2002: 24). Darüber hinaus schlägt der Rückgang des Bruttoinlandsprodukts kombiniert mit der dynamischen sozialen Differenzierung doppelt negativ zu: Viele Gruppen in der russischen Gesellschaft verelenden durch die „*Individualisierung durch Privatisierung zu Armut*“ (Genov: 2003: 5), durch aufschwelende ethnisch motivierte Spannungen entladen sich Konflikte. Weder konnten traditionelle Gemeinschaften revitalisiert werden noch bekamen die Verantwortlichen das Leben vieler Menschen am Rande des Existenzminimums in den Griff: „39,9 Millionen Menschen in Russland (leben) unter dem offiziellen Existenzminimum“ (ebd.). Diese Lebensumstände verdeutlichen nach Meinung vieler das Misstrauen gegenüber der vermeintlichen Verbesserung der wirtschaftlichen Lage nach 1999 (Golov: 2003).

Die gegenwärtige Lage Russlands zeigt unmissverständlich, dass die „*Individualisierung typischerweise auf Kosten des Gemeinwohls*“ (Genov: 2003: 5) gegangen ist. Die Privatisierung von Staatseigentum war notwendig, um die Produktionsmittel in der sich wandelnden Gesellschaft verteilen zu können; darin liegt nicht das eigentliche Problem. Vielmehr liegt die Problematik darin, *wie* Staatseigentum privatisiert wurde: Die unfairen Transfers liefen unterschiedlich ab: „Sie reichten vom legalisierten Verkauf des Staatseigentums an das Management zu günstigen Preisen bis hin zu Fällen krimineller Ausplünderung“ (ebd.). Dass daraus Kriminalität entsteht, scheint offensichtlich.

Aber nicht nur im Bereich der Wirtschaft finden Individualisierungstendenzen statt; sie werden auch innerhalb der Gesetzgebung deutlich: Die Menschenrechte nehmen mittlerweile, generell in Russland ein heikler Punkt, in der neuen Verfassung der Russischen Föderation einen zentralen Punkt ein: die „*individuellen Menschenrechte*“ (ebd.: 6).

---

Genov stellt fest: „Die individualistisch funktionierende Schattenwirtschaft stand der ineffizienten staatlich-kollektivistischen Planwirtschaft gegenüber“ (ebd.).

<sup>35</sup> Der Ginikoeffizient (Messung der wirtschaftlichen Ungleichheit) lag bei 0, 26. Nach den Reformen stieg er auf 0, 47 an (Weltbank: 2002: 9), was dem Niveau der ökonomischen Ungleichheit in lateinamerikanischen Ländern entspricht.



Der strategische Unterschied zwischen der staatssozialistischen und der neuen Verfassung verdeutlicht eine Verschiebung von einem kollektivistischen institutionellen Arrangement zu einem institutionalisierten Individualismus (ebd.).

Besondere Bedeutung innerhalb des Transformationsprozesses nimmt die institutionelle Instabilität ein. Obwohl sich die Lage mit dem Amtsantritt von Präsident Putin verbesserte, sieht sich Russland mit der „*hohen Intensität objektiver Risiken*“ (ebd.) konfrontiert, gepaart mit den ineffektiven Institutionen (Janickij: 2001). Das scheint das Misstrauen der Menschen gegenüber den gesellschaftlichen Institutionen zu erklären. Insgesamt gingen die Verantwortlichen wohl etwas „naiv(e)“ (ebd.: 6) an die Sache heran: Die Binnenpreise schossen in die Höhe und auf dem internationalen Handelparkett war man der Meinung, dass der „*Big Bang*“ (ebd.) die ökonomische Situation Russlands schlagartig verbessern würde. Die Intention dahinter: Die Menschen sollten individuell für ihr Leben Verantwortung übernehmen.

Doch die Problemspirale drehte sich weiter: Man versäumte es, ein marktorientiertes Bankensystem zu etablieren, darüber hinaus funktionierte kein Börsen-, Versicherungs- und Rentensystem oder die Arbeitslosenhilfe. Zudem ließ die notwendige Umstrukturierung und Modernisierung der Industrieanlagen auf sich warten. Mit katastrophalen Folgen für die Russen und Russinnen: Weder der Lebensmittelimport aus Europa und den USA noch die Auflösung der Kolchosen und Sowchosen halfen der ohnehin maroden russischen Landwirtschaft auf eigene Füße und entwickelte sich sogar zur „illegalen Enteignung und Zerstörung der Produktionsmittel“ (ebd.). Zudem war die damit verbundene Erwartungshaltung, dass die private Landwirtschaft sich schnell erholen würde, grundlegend unrealistisch: Die vorhandenen Technologien und landwirtschaftlichen Infrastrukturen eigneten sich nicht für die Massenproduktion nicht und konnten ohne internationale Kredite daher nicht modernisiert werden. Darüber hinaus spitzte sich unter dem negativen Einfluss vieler anderer Faktoren die Situation der Landwirtschaft weiter zu. Die Eingriffe der Politiker erscheinen besonders komplex:

Dysfunktionale Beziehungen zwischen den staatlichen Institutionen – z. B. zwischen der zentralen und den regionalen Regierungen – wurden zur alltäglichen Normalität. Demoralisiert durch ständige Reorganisation und niedrige Einkommen sowie durch mangelnde Kontrollen, verloren Beamte auf allen Ebenen die Anreize, effektiv zu arbeiten. Korruption war das unvermeidbare Ergebnis, das hier auch durch die kulturelle Tradition legitimiert wurde. Wegen der schnellen Verarmung breiter Schichten und der Schwächung staatlicher Institutionen wurde auch die Kriminalität insgesamt zu einer realen Bedrohung (ebd.: 6f.).

Die Probleme in Institutionen, aber auch im Bereich der Werte und Normen, verneinen geradezu Lösungen im Kollektiv zu suchen und forcieren deswegen den individuellen Weg. Genov stellt hierzu die Frage:

*Kann eine stabile Sozialordnung etabliert und aufrecht erhalten werden durch die Beziehungen von extremen Individualisten? Mit anderen Worten: Bewegt sich die russische postsozialistische Gesellschaft von der Instabilität einer von kollektiver Rationalität nationaler Bedürfnisse und Zielen dominierten Sozialordnung hin zu einer anderen instabilen Sozialordnung, die von der Rationalität individueller Bedürfnisse und Ziele dominiert wird (2003: ebd.; kursiv im Original)?*

Dies lässt sich insofern verallgemeinern, als die Russen sich einerseits nach der „individualistischen Privatinitiative des ‚amerikanischen‘ Typs“ und andererseits nach der starken Regulierung des Einkommensniveaus „skandinavischen“ Typs“ (beide: ebd.: 7) sehnen. Das scheint paradox. Darüber hinaus ist „die russische Gesellschaft nicht so wohlhabend und institutionell gut organisiert ist“ (ebd.) wie ihre amerikanischen und skandinavischen Gegenstücke. In anderen Gesellschaften existieren soziale und psychologische Probleme, die sich in Russland zu „Risiko und individuelle(r) Unsicherheit“ (ebd.: 8) potenzieren. Zudem kommt noch ein enormer „Stress-Faktor“ (ebd.), der sich durch „Intransparenz, Ineffizienz, Instabilität und Unzuverlässigkeit“ (ebd.) innerhalb der wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen auszeichnet. Das postmoderne, weit geöffnete „*window of opportunities*“ (ebd.) nach amerikanischem Vorbild konfrontiert Russland mit gewaltigen Problemen, sollten diese Möglichkeiten in die Realität umgesetzt werden.

Diese Erfahrungen werden die Einstellungen und Handlungsweisen vieler Menschen in der russischen Gesellschaft bestimmen. Es wird wohl auch an den Individuen selbst liegen zum Wohl der Gesellschaft auf die Reformen zu reagieren, obwohl der Lebensstandard seitdem gesunken ist. In manchen Regionen der Russischen Föderation nimmt der Lebensstandard sogar Formen der „Afrikanisierung“ (ebd.) an, so Genov.

Die gesellschaftliche Transformation in Russland impliziert durch die Lebensumstände der Menschen mitunter sogar die Auflösung der gemeinschaftlichen Bande. Zudem stelle sich die Frage, so Genov, „*ob eine nachhaltige soziale Ordnung in der russischen Gesellschaft auf der Basis der Individualisierung etabliert werden kann*“ (ebd.). Noch kann darauf keine Antwort gegeben werden. Wichtig für die Zukunft ist die Re- und Neuintegration der russischen Gesellschaft. Des Weiteren wird die Transformation durch die Tatsache erschwert, dass die meisten Russen nicht auf diese Veränderungen vorbereitet waren und wurden.

Für die progressiven Gesellschaften Westeuropas und Nordamerikas lässt sich sagen, dass sie die Herausforderungen der Individualisierung gemeistert haben, da sie „eine organisatorische Integration in und zwischen den Handlungssphären entwickelt haben (Genov: 2003: 10). Zudem verfügen diese Gesellschaften über Gruppen und Bewegungen, die sich über eine gemeinsame Kultur definieren. Die Entwicklungen, die sich im Fall Russlands nachweisen lassen, haben zwei Determinanten:

Die eine war und ist die Instabilität der formellen Organisationen wegen des simultanen Wandels von organisatorischen Strukturen in Wirtschaft, Politik und Kultur. Die Anomie ist aber, zweitens, auch Resultat der

tieften Verunsicherung über alte und neue kollektive Identitäten – z. B. über die Angehörigkeit zur sowjetischen Gesellschaft (ebd.).

Es scheint offensichtlich, dass Russland immer über kollektive und individualistische Kulturelemente verfügt hat. Mit der gesellschaftssystemischen Transformation brachen die traditionellen Muster auf und die gegenwärtige Situation der Russischen Föderation scheint durchaus problematisch. Dennoch lassen sich, wenn auch mit einer veränderten Ausgangslage, ähnliche Problemkreise für die Bundesrepublik Deutschland ausmachen.

### **3.3 Die Bundesrepublik Deutschland**

Geißler (2004) konzentriert seine Hauptergebnisse der Modernisierung der Sozialstruktur auf folgende Punkte: Es bildete sich eine Leistungs- und Wohlstandsgesellschaft heraus, in der soziale Ungleichheiten weiter fortbestehen. Darüber hinaus etablierte sich die Marktwirtschaft in der pluralistischen Demokratie, was den meisten Bundesbürgern einen Anstieg ihres Lebensstandards bescherte; gleichzeitig konnte sich der Massenkonsum etablieren. Weiterhin kennzeichnet sich die bundesdeutsche Gesellschaft durch hohe soziale Sicherheit für einen großen Bevölkerungsanteil, der durch innergesellschaftliche Verteilungsvorgänge von Gütern nahezu allen Schichten nützt. Damit ging eine Entproletarisierung der Arbeiterschaft einher. Trotzdem lassen sich schichtspezifische ungleiche Lebenschancen im Hinblick auf Einkommen, Vermögen und Bildungschancen ausmachen (ebd.).

Für die gegenwärtige Bundesrepublik Deutschland konzipiert Geißler (ebd.) das Modell der industriellen Dienstleistungsgesellschaft, die sich momentan verändert: Dies kann durch eine steigende Produktivität in Verbindung mit einem allgemeinen Wirtschaftswachstum erklärt werden. Zudem fließen hier andere Faktoren des soziokulturellen Wandels ein, die auf den primären und sekundären Sektor nur bedingt Einfluss haben. Wie bereits an anderer Stelle genannt, gewinnt generell der tertiäre Sektor, damit ist der Dienstleistungssektor gemeint, an Wichtigkeit hinzu. Die genannte Verlagerung lässt sich gemäß dem Autor anhand folgender Umschichtungsbewegungen nachweisen:

- Zusammenschmelzen der ehemals strukturprägenden Bauernschaft zu einer immer kleiner werdenden Minderheit mit zum Teil randständigen Zügen;
- Schrumpfen des alten bürgerlichen Mittelstandes auf einen leistungsmotivierten Kern mit wichtigen Funktionen und sozialen Privilegien;
- Anwachsen der stark differenzierten und vertikal abgestuften Dienstleistungsschichten zu den quantitativ dominierenden Gruppen, wobei insbesondere die Gruppen der mittleren und höheren Angestellten und Beamten zunehmen (Umschichtung nach oben); diese zeichnen sich typischerweise durch Individualismus, Leistungs- und Aufstiegsorientierung sowie relativ hohe Identifikation mit der Arbeit aus. Eine deutsche Besonderheit ist die überdurchschnittlich qualifizierte und privilegierte, politisch relativ aktive Beamtschaft;
- Schrumpfen und Entproletarisierung der Arbeiterschaft, die in sich stark differenziert ist, in die kleine Arbeiterelite (Meister/Poliere) mit Mittelschichtbezügen, in die Facharbeiterschaft und in die Un- und

Angelernten. Letztere sind zu einer Minderheit zusammengeschmolzen, bei der sich soziale Benachteiligungen häufen und die von sozialer Ausgrenzung bedroht ist (ebd.).

Geißler stellt zudem fest, dass sich flächendeckend die sogenannte Wissens- und Bildungsgesellschaft etabliert<sup>36</sup>: Diese Veränderung wird durch die Technisierung sowie die wachsende Komplexität der Gesellschaft ermöglicht; gleichzeitig bietet sich dadurch den Bundesbürgern die Chance der kontinuierlichen Höherqualifizierung, die nachhaltige Auswirkungen auf viele Bereiche des gesellschaftlichen Lebens hat (ebd.).

Darüber hinaus bedingen die Umschichtungen innerhalb der Gesellschaft nach oben eine höhere Auswärtsmobilität: Die Bildungsexpansion und die Ausdehnung des Dienstleistungsbereichs bewirken einen Zuwachs von mittleren und höheren Positionen, wobei sich die unteren Positionen verringern (ebd.). Dennoch bleiben schichtspezifische Mobilitätsbarrieren weiter bestehen: und zwar in erheblichem Umfang.

An der gesellschaftlichen Spitze etablieren sich pluralistische Funktionseliten, deren Teilhabe an Macht eingeschränkt wird: Diese Eliten, die sich aus unterschiedlichen Funktionsbereichen der Sozialstruktur rekrutieren, waren in der Lage, eine Art Netzwerk aus persönlichen Beziehungen aufzubauen. Dennoch muss einschränkend gesagt werden, dass diese Machtstrukturen auf gesellschaftliche Subsysteme beschränkt bleiben und zudem durch das demokratische System der BRD eingegrenzt werden.

Weiterhin besteht in den gesellschaftlichen Randschichten die Möglichkeit zur sozialen Mobilität, die mitunter mit sozialem Aufstieg verbunden ist; gleichzeitig können Frauen hinsichtlich ihrer sozialgesellschaftlichen Ungleichbehandlung zu den Männern aufschließen (ebd.).

Was Demografen aber zunehmend Sorgen bereitet, zeigt sich in der bundesdeutschen Tendenz des Geburtenrückgangs bei gleichzeitiger Überalterung. Nicht nur für die nahe Zukunft muss es der BRD gelingen, dieses grundlegende Problem zu lösen. Dies kann unter anderen dadurch geschehen, vermehrt qualifizierte Einwanderungen zuzulassen, um den möglichen Arbeitskräftemangel abzufedern. Der dadurch entstehende Einwanderungsdruck verbunden mit einer wachsenden Anzahl an in Deutschland lebenden ethnischen Minderheiten ist die Folge. Hier schließt sich ein weiterer Problemkomplex an: die Integration der Einwanderer in die Gesellschaft. Geißler (2004) nennt den ansteigenden Wohlstand sowie die Bildungsexpansion, die mit gesellschaftlicher Individualisierung und Frauenemanzipation gekoppelt ist, als einen möglichen Beweggrund für sinkende Geburtenraten und die zunehmende Alterung in der deutschen Bevölkerung. Beide Erscheinungen seien, so Geißler, „charakteristische Kennzeichen der natürlichen Bevölkerungsentwicklung im Zuge der Modernisierung“

---

<sup>36</sup> Diese Veränderung konnte auch für die Russische Föderation sowie die USA nachgewiesen werden.

(ebd.<sup>37</sup>). Durch sie werde ein „ökonomische(r) und demografische(r) Einwanderungsbedarf“ (ebd.) generiert.

Grundsätzlich wirft die deutsche Sozialstrukturforschung seit den 1980er Jahren die Kontroverse auf, ob die einst geltende Theorie von gesellschaftlichen Klassen und Schichten mit der Modernisierung der Gesellschaft an Gültigkeit verliert oder bereits verloren hat. Zu beiden Positionen finden sich Befürworter der Auflösungsthese<sup>38</sup> als auch deren Kritiker. Die Auflösungstheoretiker betonen vor allem mögliche Entwicklungen der bundesdeutschen Sozialstruktur:

- Steigender Wohlstand und Massenkonsum lassen – begünstigt durch staatliche Umverteilung – auch die unteren Schichten zunehmend an den Privilegien der mittleren und oberen Schichten teilhaben (an komfortablen Wohnungen, Autos, Fernsehen, Urlaubsreisen etc.). Frühere Statussymbole haben ihre unterscheidende Kraft verloren, weil sie heute allen zugänglich sind.
- Auch die neuen Risiken der 'Risikogesellschaft' - wie sie Ulrich Beck nennt – kennen keine Schichtgrenzen, sie sind 'demokratisiert'. Von Massenarbeitslosigkeit, Umweltgefährdungen oder atomarer Bedrohung sind alle Gruppen der Gesellschaft bedroht (ebd.).

In den verbesserten Lebensstandards, der Pluralität an Lebensentwürfen, der zunehmenden Individualisierung sowie der ansteigenden Mobilität sehen auch die Kritiker der Auflösungsthese ihre Annahmen bestätigt: In der modernen Sozialstruktur erlebt sich die bundesdeutsche Gegenwartsgesellschaft als „dynamisches, pluralisiertes Schichtgefüge“ (ebd.), das sich mit einigen empirischen Ergebnissen belegen lässt:

- Wichtige Lebenschancen (wie Bildungs- und Aufstiegschancen, (...)) sind auch heute noch schicht-`typisch` verteilt.
- Die oft erwähnten Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse erfassen nicht gleichmäßig alle gesellschaftlichen Gruppen, sondern vollziehen sich in höheren Schichten intensiver; denn mit hohem Wohlstand ist eine starke Freisetzung aus materiellen Zwängen und mit höherem Bildungsniveau ein höheres Maß an Selbstreflexion und eine weitgehendere Lösung aus traditionellen Bindungen verknüpft (ebd.).

Dabei einen alle industriellen Dienstleistungsgesellschaften in Europa wie in Nordamerika die Veränderungen der demografischen Situation innerhalb der letzten Dekaden:

- Die Geburtenraten sind gesunken und bewegen sich seit langem auf niedrigem Niveau.
- Die einheimische Bevölkerung nimmt ab und wird immer älter.
- Daraus resultieren in vielen Ländern ein ökonomisch und demographisch bedingter Zuwanderungsbedarf und eine kontinuierliche Einwanderung mit entsprechenden

---

<sup>37</sup> Als Online-Version unter: [http://www.bpb.de/publikationen/7FUJEB,0,0,Sozialer\\_Wandel\\_in\\_Deutschland.html](http://www.bpb.de/publikationen/7FUJEB,0,0,Sozialer_Wandel_in_Deutschland.html) (23.05.09)

<sup>38</sup> Auch als „Entstrukturierungsthese“ bekannt (ebd.). Befürworter der Auflösungsthese sind unter anderem Ulrich Beck („Risikogesellschaft“: 1986) und Gerhard Schulze („Erlebnisgesellschaft“: 1993). Zu ihren Kritikern gehören zum Beispiel Michael Vester („Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel“: 2001) oder Rainer Geißler („Die Sozialstruktur Deutschlands“: 2004).

Integrationsproblemen. In Deutschland wurde und wird die Wanderungsdynamik noch durch Folgen und Spätfolgen des Zweiten Weltkriegs verstärkt: Flüchtlinge und Vertriebene aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten, Spätaussiedler aus Osteuropa, Flüchtlinge und Übersiedler aus Ostdeutschland sind die diesbezüglichen Stichworte (ebd.).

Auf die genannten Tendenzen muss von den Verantwortlichen reagiert werden, da sie von großer Bedeutung für die sozialen Sicherungssysteme sind: Der Geburtenrückgang bei gleichzeitig steigender Lebenserwartung vergrößert den Anteil der alten Bevölkerung. Inwiefern das Genannte, beispielsweise der Kosten für Gesundheit und Pflege, die Sicherungssysteme herausfordern wird, kann noch nicht genau gesagt werden. Ebenfalls mit Fragezeichen versehen ist damit auch der Generationenvertrag der Alterssicherung: Ob dieser in Zukunft nur noch schwer oder gar nicht mehr bezahlbar sein wird, bleibt abzusehen (ebd.). Darüber hinaus ist für die Weiterentwicklung einer Gesellschaft der Bereich Bildung von großer Bedeutung.

So wird die bundesdeutsche Bildungsexpansion aus zwei Quellen gesellschaftlicher Entwicklung gespeist, die in Kombination immer bessere Qualifikationen bei den BundesbürgerInnen nachfragten. Eine dieser Quellen erkennt Helmut Schelsky bereits 1961: Er bezeichnete sie als „‘wissenschaftlich-technische Zivilisation‘“ (ebd.), in der Fortschritt in Wissenschaft und Technik auf das Alltagsleben, aber auch auf Arbeit und Freizeit Auswirkungen haben werden. Die zweite Quelle kann man als „‘zunehmende Komplexität‘ und ‘zunehmende Verflechtungen‘“ (ebd.) charakterisieren. Durch Verwissenschaftlichung und Technisierung differenziert und spezialisiert sich die Sozialstruktur. Dabei entstehen immer größere, immer komplexere Zusammenhänge, die die Lebensgestaltung der Individuen beeinflussen. Die damit entstehenden Netzwerke lassen sich laut Geißler (ebd.) unter dem Etikett ‘Globalisierung’ sammeln, denn nicht nur in der Bundesrepublik gestaltet sich Leben zunehmend komplexer, sondern es handelt sich um ein globales Phänomen. Eine solche Gesellschaft mit den Eigenschaften „verwissenschaftlicht, technisiert, differenziert, umgreifend verflochten“ (ebd.) kann als Motor gesamtgesellschaftlicher Entwicklung angesehen werden.

Mit Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen gibt die Bildungsexpansion jedoch nicht nur eine Antwort auf die veränderten Bedingungen auf dem (Aus-)Bildungsmarkt, „sondern sie unterliegt auch einer schwer kontrollierbaren Eigendynamik, die ‘Qualifikationsüberschüsse’ hervorbringen kann“ (ebd.). Immer mehr Menschen geraten miteinander in Konkurrenz um eine gute Ausbildung und damit um Statussicherung und die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs. In verstärktem Maße avanciert eine gute Ausbildung zur Voraussetzung für gute Lebenschancen – somit erhöht sich auch der Druck eine weiterführende Bildungseinrichtung zu besuchen und diese mit Abschluss zu verlassen. Weil Bildung zu einem der Bereiche avanciert, der das Fortkommen einer Nation sichert, konzentriert sich das folgende Kapitel auf das Bildungssystem, wenn auch nur in groben Zügen.

## **Kapitel 2 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft unter internationaler Perspektive**

### **2. Das Bildungssystem unter internationaler Perspektive**

An dieser Stelle werden, nach einer allgemeinen Charakterisierung des Bildungssystems und seiner Bedeutung als 'Subsystem der Gesellschaft, drei unterschiedliche Bildungssysteme vorgestellt: das der Vereinigten Staaten von Amerika, das der Russischen Föderation sowie der Bundesrepublik Deutschland. Dabei stehen vor allem deren Schwerpunktsetzungen, aber auch Problemlagen im Vordergrund.

#### **2.1 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft**

Fend präzisiert Schulen als Subsysteme im gesellschaftlichen Kontext als „Sozialisationsinstanzen“ (Fend: 2006: 32). Darüber hinaus charakterisieren drei zentrale Subsysteme eine Gesellschaft: Laut Fend muss ein übergeordnetes System das Zusammenleben im Gemeinwesen regulieren und steuern. Für ihn erfüllt das politische System diese Aufgabe, indem es Entscheidungsprozesse organisiert und die Rahmenbedingungen für das Handeln anderer Subsysteme absteckt. Für Fend stellen das Wirtschaftssystem sowie das Bildungssystem einer Gesellschaft weitere, für die Gesellschaft wichtige Teilsysteme dar. Innerhalb dem vom politischen System geschaffenen Handlungsraum repräsentiert das ökonomische System einerseits die gesellschaftliche Organisation von Arbeit und andererseits die Herstellung von Gütern sowie deren Verteilung. Nach diesem Modell entsteht für jede Gesellschaft eine Sozialisationsordnung. Das Bildungssystem sorgt für die Herstellung von Qualifikationen.

Zwischen den genannten Subsystemen bestehen, laut Systemtheorie (vgl. Kapitel 1), Austauschprozesse, die zum gesamtgesellschaftlichen Gleichgewicht beitragen. Grimm (1987) hat die intersystemischen Abhängigkeiten wie folgt benannt: Das politische System und das ökonomische System sind danach die wichtigsten Bezugssysteme des Bildungswesens; wechselseitig erbringen die Systeme Leistungen, die jeweils in das andere System einfließen können. Die genannten intersystemischen Wechselbeziehungen lassen sich für das Bildungssystem beispielsweise in dem Punkt verdeutlichen, dass in modernen Gesellschaften viele Schulen unter der Obhut des Staates stehen. Das macht eine Schule, wiederum selbst ein System und Teil des Bildungssystems zugleich, zu einem teils eigenständigen, teils dicht mit dem politischen System verbundenem Subsystem. Fend unterstreicht, dass Bildungssysteme in modernen Gesellschaften in einem „Austauschverhältnis zur Wirtschaft, zur Sozialstruktur, zum politischen System und zum kulturellen System insgesamt“ (Fend: 2006: 36) stehen. Was im systemischen Modelldenken als Funktionen bezeichnet wird, ist real als

Austausch von Leistungen zu verstehen. Dem Input an Steuermitteln durch den Staat aus dem ökonomischen System steht ein Output an Leistungen und Qualifikationen in empirisch beschreibbaren Relationen gegenüber. Diese Beziehungen, so Fend (2006), seien nicht nur beschreibbar, sondern auch im Rahmen historischer und gesellschaftlicher Möglichkeiten gestaltbar. Damit können sie in ihren Inhalten, Funktionen und Zielsetzungen verändert und an gesellschaftliche Realitäten angepasst werden.

Im Folgenden wird die Empirie der Austauschbeziehungen zwischen dem Bildungssystem und der Gesellschaft, insbesondere auf Wirtschaft, dargestellt. Die wirtschaftliche Bedeutung von Bildungsinvestitionen ist gegenwärtig unbestritten (OECD: 1997). Ihr hoher Stellenwert führte dazu, dass den PISA-Ergebnissen (z. B. Baumert: 2001) für Deutschland dramatische Implikationen zugeschrieben werden. Bildung erhöht nach gut belegten Studien die Lebensqualität der Menschen und trägt zur Wohlfahrt des Gemeinwesens bei:

(...) durch eine niedrigere Kriminalitätsrate, durch geringere Sozial- und Gesundheitsausgaben, durch eine größere Steuerkraft, ein höheres Investitionspotenzial, eine bessere Reagibilität auf strukturellen und technologischen Wandel und eine größere gesellschaftliche Stabilität (Weiß: 2002: 187).

Darüber hinaus steht Bildung wesentlich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Innovationen und verhilft zu nationaler Prosperität, wie die folgenden Seiten darlegen werden. Überblicksartig sei auf die Relationen verwiesen.

### 2.1.1 Der Zusammenhang zwischen Bildung und Innovation

Dass für eine Gesellschaft Bildung und Qualifikation in engem Zusammenhang mit der Innovationskraft einer Volkswirtschaft stehen<sup>39</sup>, scheint nachvollziehbar; so erscheint einleuchtend, dass seitens der Politik, aber auch von Wirtschafts- und Interessenverbänden sowie Unternehmern auf diese Relation immer wieder verwiesen wird. Mangelt es aber einer Gesellschaft an adäquat qualifiziertem Personal, liegt darin die Gefahr, entscheidende Entwicklungsschritte zu hemmen und in der Folge die allgemeinwirtschaftliche Entwicklung zu lähmen. Das Paradox um die Absolventenquoten gerade deutscher Universitäten und Hochschulen liegt in einem Missgewicht aus international bescheinigten unterdurchschnittlichen Werten (OECD: 2005) bei steigenden Absolventenzahlen. Besorgniserregend zeigen sich die Anteile der Bildungsabschlüsse in der Bundesrepublik Deutschland: Laut Frietsch und Gehrke (2005) haben einige Länder bereits auf Deutschland aufschließen können oder haben die BRD bereits übertroffen. Dennoch können deutsche Unternehmen sich seit Jahren auf dem Exportsektor

---

<sup>39</sup> Vgl. Ergebnisse der Transaktionsforschung.



behaupten, obwohl die Nachfrage auf dem Binnenmarkt sich zurückhält. Zumindest an dieser Stelle scheint die Frage nach mangelnder Wettbewerbsfähigkeit nicht angebracht. Frietsch und Grupp (2007) fragen sich nun, ob Bildung und Qualifikation zur Aufrechterhaltung für Innovation und Fortschritt sowie für die Erhaltung des Wohlstandes notwendig sind. Zudem gehen sie dem theoretischen und empirischen Zusammenhang von Bildung und Innovation nach (ebd.).

Dabei bezeichnet der Begriff 'Innovation' einen Prozess, „der Invention und Diffusion eines Produktes oder einer Dienstleistung beinhaltet“ (Frietsch und Grupp: 2007: 23). Während Produktinnovationen „die Herstellung neuer Güter und Dienstleistungen beinhalten“ (ebd.), sind „Prozessinnovationen häufig auf die Optimierung von Prozessen gerichtet, die entweder wettbewerbsfähigere Preise oder höhere Qualität zum Ziel haben, wobei neueste Produkte eingesetzt werden“ (ebd.). Darüber hinaus ist festzustellen, dass

Innovationen zur Aufrechterhaltung und Ausweitung des allgemeinen Wohlstands in Deutschland – wie in allen modernen, postindustriellen Gesellschaften – unumgänglich sind. Nur mit neuen oder qualitativ hochwertigen Gütern und Dienstleistungen kann man auf den nationalen wie internationalen Märkten bestehen. Und dieser technologische, organisatorische und qualitative Vorsprung kann nur durch Bildung und Wissen erreicht werden. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass auch andere Volkswirtschaften diesem Pfad folgen. Es ist daher notwendig, immer wieder aufs Neue den Vorsprung zu erarbeiten und zu verteidigen (ebd.).

Gerade im „kumulativen Aspekt des Wissens“ (ebd.) findet sich die Grundlage des Zusammenhangs zwischen Bildung und Innovationen. In der postmodernen Gesellschaft bekommt die Bedeutung des Wissens gerade für alle wirtschaftlichen Aktivitäten eine neue Bedeutungskonnotation zugeschrieben: „Wissen wird im Alltag und insbesondere im Berufsalltag immer wichtiger“ (ebd.). Damit einher geht eine gesteigerte Komplexität aller dem Markt zugänglichen Produkte und den dabei ablaufenden Prozessen, die eine Höherqualifikation mit einem entsprechend flexiblen Umgang mit ihnen einfordern. Dazu stellen sich neue Probleme einerseits bei der Generierung von Innovationen und andererseits in deren Anwendung.

Denn ohne eine sach- und fachgerechte Verwendung der neuen Produkte und Prozesse diffundieren sie nicht und werden somit gar nicht erst zu Innovationen bzw. nicht in dem Maße eingesetzt und umgesetzt, wie es möglich und eventuell sogar – aus gesamtgesellschaftlicher Sicht – wünschenswert wäre (ebd.).

Mit der Komplexitätssteigerung von Wissen erfordern selbst alltägliche Dinge ein hohes Maß an Fähigkeiten und Fertigkeiten; das schließt die Benutzung von Computer und Mobiltelefon mit ein. „Allerdings sind es keineswegs nur die auf breiten Konsumentenmärkten angebotenen Konsumgüter, sondern insbesondere komplexe Anlagen oder Maschinen sowie weitere Investitionsgüter wie Fahrzeuge“ (ebenda), die damit gemeint sind, wenn man von Innovationen und technischem Fortschritt spricht. Wissen und Vorkenntnisse werden zu „zentrale(n) Faktoren“ (ebd.), nicht nur bei Innovationen

und dem technologischen Fortschritt insgesamt, der Markt erweitert sich um den Bereich der Kundenberatung und deren Betreuung sowie Hilfestellung bei der Anwendung neuer Technologien und Dienstleistungen.

Frietsch und Grupp (2007) stellen fest, dass die Bedeutung von Bildung im Bereich der volkswirtschaftlichen Innovationspotenziale an Bedeutung zugenommen hat; zudem wagen die beiden Autoren eine Prognose: So könne man davon ausgehen, „dass sie (die Bedeutung)<sup>40</sup> noch weiter steigen wird, wenn der Strukturwandel auf dem eingeschlagenen Weg weitergeht“ (ebd.: 24). Neben dem dynamischen Strukturwandel, der alle Gesellschaftsbereiche in der Postmoderne herausfordert, scheint auch die Rolle der Bildung innerhalb der einzelnen Branchen nicht auf alle Zeiten zementiert:

Produkte und Branchen unterliegen Zyklen, die auch dazu führen können, dass eine Branche in (in erster Linie) einen Preiswettbewerb übergeht und damit die unmittelbare Bedeutung von FuE und Innovationen gelingen wird. An deren Stelle treten dann andere Branchen, Produkte und Unternehmen. Diese Sektorrevolution hält so lange an und wird vermutlich auch noch lange anhalten. Entscheidend ist jedoch, diese Entwicklungen zumindest zu erahnen oder sogar vorherzusehen und sich darauf einzustellen (ebd.).

Daraus ergibt sich eine klare Kursbestimmung von Bildung und Ausbildung: Sie müssen sich an den Qualifikationsbedürfnissen der Zukunft ausrichten. Dabei ist ein Dualismus derer gefordert, die am Arbeitsmarkt Qualifikationen nachfragen, als auch derer, die Lehrpläne und Ausbildungsziele in Bildungsinstitutionen festlegen.

Mit dem Innovationssystem-Ansatz gelingt es, so Frietsch und Grupp (ebd.), die unterschiedlichen Akteure zu bestimmen, die eine Rolle in diesem Ausrichtungsprozess spielen. Eine besondere Stellung nehmen dabei Unternehmen ein, die sich eine wichtige Position innerhalb des Innovationssystems sichern. Die Anzahl der Akteure erweitert sich um zahlreiche anderer, die sich im Innovationssystem verorten lassen und das System derart beeinflussen, weil sie einerseits ihre spezifischen Angebote bedient haben wollen und andererseits in einem Bereich qualifiziertes Personal nachfragen. Innovationen ihrerseits entspringen und entwickeln sich in „politischen Institutionen wie Ministerien oder Parlamenten, ebenso wie in Schulen, Hochschulen oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen“ (ebd.). Die Beschäftigung der Akteure steigt dabei überdurchschnittlich an, wenn sie nationales sowie internationales Innovations-Parkett betreten. Besonders bei Gütern aus dem Hochtechnologiesektor oder der „wissensintensiven Dienstleistungen, bei denen Deutschland aufgrund eines technischen Vorsprungs und/oder Qualität trotz hoher Preise international konkurrenzfähig ist“ (ebd.). Die Autoren betonen dabei,

---

<sup>40</sup> Anmerkung der Verfasserin.

dass mit der internationalen Konkurrenzfähigkeit nicht ausschließlich und vordergründig Exporte gemeint sind, sondern dass sich auch und gerade die deutschen Produkte auf dem deutschen Markt der internationalen Konkurrenz stellen müssen (ebd.: 25).

Hier gilt es zu betonen, dass deutsche Verbraucher und Abnehmer von Gütern sowie Dienstleistungen sich nicht für ein Produkt entschieden, weil es nur aus dem Grund, weil es in der Bundesrepublik erzeugt wurde, sondern weil Preis und Leistung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

Frietsch und Grupp (2007) weisen darauf hin, dass empirische Beweise vorliegen, dass sich die Erwerbstätigkeit zwischen den Sektoren und Branchen verschoben hat. Weiter bestätigen die Autoren, dass, der „technische und organisatorische Wandel aufgrund von steigender Komplexität und der Globalisierung bildungsverzerrt“ (ebd.: 25) ist. Mit der Bildungsexpansion stieg der Bedarf an qualifiziertem Personal binnen der letzten 30 Jahre, wodurch der bildungsverzerrte Wandel im Technologiebereich entschärft werden konnte. Frietsch und Grupp folgern daraus, dass die verstärkte Nachfrage in diesem Bereich auf ein gesteigertes Angebot trifft. Die beiden Autoren sehen in den sinkenden Renditen allerdings nicht, dass an einigen Stellen Schwierigkeiten auftraten und auch in Zukunft auftreten werden, was in der Konsequenz für die Innovationskraft sowie die volkswirtschaftliche Entwicklung im Ganzen Folgen hatte und auch noch haben wird. Es scheint ein Fakt, dass in manchen Bereichen die Balance zwischen Ausbildung und Nachfrage sich nicht immer in wünschenswertem Maße zielgerichtet und 'optimal' steuern lässt. Ob die Ökonomisierung und innovative Gestaltung der Lebenswelten notwendig erscheint, ist mehr als fraglich. Es ist aber schon die Frage, so Frietsch und Grupp (ebd.), ob man mindestens insofern steuernd eingreift, als man allen Beteiligten eine hinreichende Menge an Informationen zur adäquaten Entscheidungsfindung bereitstellt.

Wie schon ein paar Seiten vorher war auch vom Zusammenhang zwischen Bildung und nationaler Prosperität die Rede. Diese Relation soll im Folgenden erläutert werden.

### 2.1.2 Bildung als nationale Prosperität

Dass eine Gesellschaft in die Bildung ihrer Mitglieder investieren muss, scheint zwingend notwendig, besonders wenn man den rasanten Wandel des Wissens in postmodernen Gesellschaften bedenkt. So gab die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2002 6,4 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts dafür aus (Ammermüller & Lauer: 2007: 33). Bildungsausgaben umfassen die

Ausgaben der Länder, Gemeinden und private(n) Haushalte für den Besuch von Kindertagesstätten und Kindergärten, bestehen zum größeren Teil aus Ausgaben für die Grund- und weiterführenden Schulen durch Länder und Gemeinden und schließen weiterhin die Finanzierung der beruflichen Ausbildung, der Hochschulbildung, der Weiterbildung und der Bildungsförderung ein (ebd.).

Investiert eine Gesellschaft zu unterschiedlichen Lebensaltern in die Bildung ihrer Mitglieder, so trägt dies zur Entwicklung von Humankapital bei. Neben direkten finanziellen und ideellen Effekten von Bildung ist eine Gesellschaft an „positive(n) Externalitäten u.a. in Form von technologischem Fortschritt, wirtschaftlichem Wachstum und mündigen Bürgern“ (ebd.) interessiert.

Darüber hinaus kann man einen „individuelle(n) ökonomische(n) Nutzen von Bildung (ebd.) feststellen. Diese These führt auf die Humankapitaltheorie von Becker (1964) und Mincer (1974) zurück und besagt, dass Wissen und Fertigkeiten einen Arbeiter produktiver werden lassen und in der Folge seinen Lohn erhöhen, weil dieser nach der ökonomischen Theorie der Arbeitsproduktivität entlohnt wird. Additive Bildung führt also zu höheren Löhnen und am Ende eines Arbeitslebens zu höheren Renten. Weiterhin hat zunehmende Bildung folgende positive Effekte: Das Risiko der Arbeitslosigkeit sinkt, die Bindung an Arbeitsmärkte festigt sich (Lauer: 2005; OECD: 1998). Die Folgen sind weltweit zu bemerken, so spiegelt sich das Genannte in höheren Erwerbs- und Beschäftigungsquoten bei Bevölkerungsgruppen mit höherer Ausbildung (OECD: 2002). Insgesamt führt also „zusätzliche Bildung über verschiedene Wege zu einem höheren Lebens Einkommen“ (Ammermüller & Lauer: 2007: 34). Zudem verspricht Bildung einen nicht finanziell motivierten Nutzen für das Individuum.

Im Folgenden soll der Zusammenhang zwischen Bildung und Unternehmensleistung erläutert werden.

### 2.1.3 Bildung und Unternehmen

Bildungsinvestitionen sind nicht nur für die Individuen bedeutsam, „sondern auch für die Unternehmen, die Humankapital als einen bedeutsamen Produktionsfaktor einsetzen“ (ebd.: 36). Beckers Arbeiten zur Weiterbildung (1962) erweitern den Blick auf Bildungsinvestitionen von der Entscheidung des Bildungsträgers um die Sichtweise eines Unternehmens: So investiert zum Beispiel ein Güter produzierender Betrieb einerseits in Humankapital und andererseits in Sachkapital:

Aus Sicht des Unternehmens unterscheiden sich jedoch Investitionen in Humankapital von anderen Investitionen u.a. dahingehend, dass Arbeitnehmer die Option haben, das Unternehmen zu verlassen, ihre Entlohnung zu verhandeln und in verschiedener Art und Weise den Ertrag der Investitionen für das Unternehmen zu beeinflussen (Ammermüller & Lauer: 2007: 37).

Aus den empirischen Studien (Barrett et al: 1998; Kuckulenz & Zwick: 2005) lässt sich zwischen der Leistung eines Unternehmens und der Investition in die Aus- und Weiterbildung seiner Mitarbeiter eine positive Relation ausmachen. Auf den folgenden Seiten geht es um die Verbindung zwischen Bildung und Wachstum.

#### 2.1.4 Bildung und Wachstum

Bildung wirkt sich positiv auf die Arbeitsproduktivität des Einzelnen und damit auf die Unternehmensleistung aus; in der Folge kann man auf einer „aggregierten Ebene“ erwarten, dass „Bildung zu Wachstum“ (Ammermüller & Lauer: 2007: 39) führt; besonders dann, wenn „positive Externalitäten“ (ebd.) angenommen werden können. „Letztere“, so die beiden Forscher (ebd.), „rechtfertigen, dass auch der Staat in die Bildung seiner Bürger investiert“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass

ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung (...) folglich eine Bedingung für hohes und fortwährendes ökonomisches Wachstum (ist), welches allein ein hohes Beschäftigungsniveau und die Erhaltung aufwändiger Sozialsysteme erst ermöglicht (ebd.).

Der Zusammenhang zwischen Bildung und nationaler Prosperität läuft einerseits über direkte, andererseits über indirekte Verbindungslinien im Bereich des wirtschaftlichen Wachstums. Mit steigendem Bildungsniveau steigt auch das Einkommen; in der Folge steigen auch die durchschnittlichen Einkommen der Bevölkerung. Tinbergen (1975) verbindet steigende Durchschnittseinkommen mit einer Annäherung der Einkommen einer Gesellschaft; auch die internationale Studie von Gundlach, de Pablo und Weisert (2004) bestätigt dies und weist zudem eine verbesserte Lage sozial Schwacher nach.

Für die Gesellschaft allgemein bedeutet die Erhöhung des Bildungsniveaus ein „stärker auf Umverteilung ausgerichtetes Sozial- und Steuersystem“ (Ammermüller & Lauer: 2007: 39) und wirkt sich somit positiv auf den intergesellschaftlichen Zusammenhalt aus.

#### 2.1.5 Der Nutzen von Bildung im nicht-ökonomischen Bereich

Gemäß dem Genannten übersteigt der Nutzen von Bildung den finanziellen Bereich, wenn nationale Prosperität gemeint ist. Ammermüller und Lauer (2007: 42) fassen die positiven Auswirkungen von Bildung zusammen: Zunehmende Bildung führt zu besserer Gesundheit (Berger & Leigh: 1989), höherer Lebenserwartung (Feldman et al.: 1989) und sorgt für mehr Arbeitszufriedenheit (Vila: 2000). Solche Bildungseffekte lassen sich sogar generationenübergreifend nachweisen: Zum Beispiel erhöht sich die Gesundheit von Kindern mit dem Bildungsniveau der Eltern (King & Hill: 1993). Auch dagegen sind zum Beispiel weniger Teenagerschwangerschaften in Familien zu beobachten, wenn die Eltern über eine bessere Ausbildung (Sandefur & McLanahan: 1990) verfügen.

Neben diesen individuellen Aspekten hat Bildung auch Einfluss auf das Sozialverhalten von Personen und damit auf die Gesellschaft: Mit höherer Bildung steigt die Wahlbeteiligung (Gintis: 1971), wobei die Kriminalitätsrate sinkt (Witte: 1997)<sup>41</sup>. McMahon (1999) weist in einer internationalen Vergleichsstudie nach, dass die Grundwerte einer Nation, darunter Demokratie, Menschenrechte und politische Stabilität, durch Bildung positiv beeinflusst werden können. Bildung wirkt sich positiv auf die verschiedenen Lebensbereiche einerseits von Individuen, andererseits von Unternehmen sowie auf die gesamtwirtschaftliche Entwicklung aus. Als Fazit lässt sich sagen, dass „Bildung für alle Teile der Gesellschaft Nutzen bringt und somit stark zur nationalen Prosperität beiträgt“ (Ammermüller & Lauer: 2007).

Die folgenden Seiten verbinden den dargestellten Nutzen von Bildung auf eine Gesellschaft mit dem Bildungssystem als Teil der Gesellschaft.

## **2.2 Das Bildungssystem als Teil der Gesellschaft aus nationaler Perspektive**

Schule als Subsystem der Gesellschaft mit einem pädagogischen Auftrag muss bestimmte Funktionen erbringen, die die Gesellschaft, der Staat und sie sich selbst stellt. Eine solche Grundfunktion der Schule ist die „Enkulturationsfunktion“ (Wiater: 2002: 124): Schule ist damit das verbindende Element zwischen Gesellschaft und deren Kulturentwicklung. Wiater formuliert:

Die Schule hat die Funktion, Kinder und Jugendliche kulturelle Traditionen, die dem Überleben und dem 'guten Leben' der Menschen im europäischen, christlich-humanistisch geprägten Raum dienen, aneignen zu lassen, um so einerseits kulturelle Rückschritte zu vermeiden und andererseits die Kulturentwicklung voranbringen. (ebd.: 124)

Unter 'Enkulturation' versteht der Autor: „das Erlernen der tradierten Kultur bzw. der regional und temporär vorhandenen kulturellen Lebensformen und deren produktive Weiterführung“ (ebd.), wobei der Begriff 'Kultur' laut Wiater „vorfindbare Kulturgüter, Ordnungs- und Lebensformen, institutionalisierte Kulturgebiete (Wissenschaft, Kunst, Religion, Moral, Wirtschaft, Technik, Recht und Politik) sowie alle Aktivitäten, die solche Kulturgüter produzieren“ (ebd.) fasst.

Dabei war Schule schon immer das Bindeglied zwischen einer Kultur und einer nationalen oder geografischen Gemeinschaft. Sie ist diejenige Sozialisationsinstanz, in der Kinder und Jugendliche basale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen und den Umgang mit dem Computer erlernen und in allen Fächern mit ihrer Traditionskultur in Kontakt kommen. Zudem werden sie in die kulturellen

---

<sup>41</sup> Lochner und Moretti (2004) bescheinigen im Fall der USA, dass die sinkende Kriminalitätsrate zu den stärksten sozialen Wirkungen eines steigenden Bildungsniveaus gehört.

Lebensformen ihrer Zeit und Umgebung eingeführt. Schulen, die Institutionen, wie auch die Gebäude, werden als „Kulturerscheinung, als Kulturgut oder kulturelles Erbe“ (ebd.) bezeichnet. In der Schule spricht man immer dann von Kultur, wenn Schülern und Lehrern „geistige oder künstlerische Produktionen und Aktivitäten gelingen, die vom Betrachter oder Adressaten als besonders Gestaltung oder Aussageformen von Mensch und Welt bewertet werden“ (ebd.).

Darüber hinaus besitzt Schule vonseiten der Gesellschaft einen Unterrichts- und Erziehungsauftrag, der als „Enkulturationshilfe“ (ebd.: 125) bezeichnet werden kann; zudem leistet sie durch ihren traditionskulturellen Wert eine Hilfe bei der Persönlichkeitsentfaltung des jungen Menschen. Duncker (1994) formuliert Schule als Hilfe für die Kinder und Jugendlichen sich in ihren Kulturkreis hineinzufinden, kulturelle Werte anzunehmen und bei der Enkulturation der sich entwickelnden Gesellschaft mitzuwirken. Die jungen Menschen erfahren sich selbst als kulturell produktiv (ebd.: 29ff.).

Auf den folgenden Seiten werden überblicksartig die Bildungssysteme, genauer die Schulsysteme, der Vereinigten Staaten von Amerika, der Russischen Föderation sowie der Bundesrepublik Deutschland dargestellt. Das Hauptaugenmerk liegt auf kulturell determinierten Besonderheiten, die sich historisch entwickelt haben. Dass Schule in allen drei Gesellschaften als ‚Enkulturationshilfe‘ verstanden werden kann und die Heranwachsenden in die jeweilige Sozialisationskultur einführt, wird hierbei deutlich.

### 2.2.1 Das Bildungssystem der USA

Wollte man den Begriff „Urheberrecht“ (Schreiterer: 2008: 1) für den Begriff der „Bildungsrepublik“ (ebd.) einführen, dann müsste man den USA zweifelsfrei diesen Titel zuerkennen, so Schreiterer. So gehören einige der amerikanischen Universitäten und Hochschulen, darunter so klangvolle Namen wie Yale, Harvard oder Princeton, weltweit zu den besten. Herausragende Eigenschaften wie Leistungsfähigkeit ließen das amerikanische Hochschulsystem zum „Goldstandard“ (ebd.) für die postmoderne Wissensgesellschaft avancieren.

Ein weniger anregendes Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Chancengleichheit im amerikanischen Bildungssystem: So verlangen die oben genannten Vorzeige-Universitäten enorme Studienbeiträge und neigen aufgrund dessen mitunter zum Elitismus – nicht nur dadurch werden „problematische Schieflagen des Systems“ (ebd.) offengelegt.

Besonders problematisch zeigt sich aber hingegen das öffentliche Schulwesen der USA: In den sozial schwachen Vierteln der Großstädte oder im spärlich besiedelten Mittleren Westen sind Schulen „anspruchlos und ziemlich schlecht“ (ebd.). Aber sieht es im Moment um die amerikanische Bildungspolitik und wie ist Schule in den USA überhaupt organisiert?

## 2.2.2 Die Schulorganisation der USA

Ähnlich der Bundesrepublik Deutschland sind die Vereinigten Staaten föderalistisch, genauer gesagt in 50 Bundesstaaten, organisiert. Unter die Verantwortung jedes Bundesstaats fällt auch das Bildungssystem mit der Folge, dass viele unterschiedliche Regelungen existieren. Auch hier scheint das Prinzip der 'Individualität' (vgl. Kapitel 1, Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen) zum Tragen zu kommen: Das betrifft zum Beispiel die Schulpflicht, die je nach Bundesstaat zwischen neun und 13 Jahren (vgl. *State Compulsory School Attendance Laws*; in: McGhee: 1987) betragen kann. McGhee schreibt dazu: „*Basic education is compulsory in all states, and, depending on the state, a child is required to attend school until the age of 14-16*“ (ebd.). Die Entscheidungsfindung innerhalb des Bildungssystems wird dabei nicht ausschließlich auf der Ebene der Bundesstaaten gefällt, sondern „*the basic legal unit of public school authority is the school district*“ (ebd.), also der Schulbezirk, dem weitaus mehr Entscheidungskompetenzen zukommen. So ist es üblich, dass in jedem einzelnen Bundesstaat die unterschiedlichen Schulbezirke auf unterschiedliche Art und Weise organisiert sein können. Alle Entscheidungen, die *Elementary School* bis *High School* betreffen, treffen die Schulbezirke, die strenge Richtlinien vom jeweiligen *Department of Education* des Bundesstaates bekommen. Der auf lokaler Ebene agierende Bildungsrat (*Board of Education*) hat folgende Aufgaben: „*(...) levy taxes on property within the district, hire administrators, administrative staff and teaching faculty, (...)*“ (ebd.). Darüber hinaus entscheidet der Bildungsrat über die zukünftige bildungspolitische Richtung des Bundesstaates und regelt die Versorgung der Schulen mit staatlichen Mitteln des *Department of Education*. Es ist durchaus üblich, dass private Sponsoren Schulen Gelder oder Sachmittel zu Verfügung stellen: In den Gängen US-amerikanischer Highschools stehen Dutzende Getränkeautomaten der großen US-Konzerne 'Pepsi' und 'Coca-Cola', die den Schulen immense Beträge für diese Form der Werbung zukommen lassen<sup>42</sup>. Interessant erscheinen an dieser Stelle die Bedenken von J. Spring, der diese 'Privatisierungsbewegung' in der gegenwärtigen US-amerikanischen Schullandschaft kritisch wahrnimmt und ein Zukunftsbild zeichnet, in dem Schulen ähnlich den Fast-Food-Ketten vermarktet werden. Ebenfalls wertet auch M. R. Berube diese Form der Vermarktung als Anschlag auf die „*nature of American public education*“ (Berube: 1994: 108), denn hier gehe es um nichts anderes als um „*making a profit*“ (ebd.); darüber hinaus forciere die Privatisierung eher eine Gesamtausrichtung des Schulsystems zur Exzellenzförderung statt sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

---

<sup>42</sup> Vgl. unter: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/der-markt-forscher-pepsi-cola-schul-millionen-dicke-texaner-und-wie-das-alles-zusammenhaengt-a-204818.html>; 23.09.08.



Des Weiteren erhält das amerikanische Schulsystem durch ein sehr weit verzweigtes Geflecht aus privaten und staatlichen Institutionen eine komplexe Vielfalt, obwohl die Grundstruktur der Schule immer nach dem gleichen Muster aufgebaut ist: „*The American School System is divided into public (common) Schools and private Schools. In each system there are three levels of school, primary<sup>43</sup>, secondary<sup>44</sup>, and college<sup>45</sup>*“ (ebd.). Allgemein beschreibt R. Turner das amerikanische Schulsystem als „*contest system*“ (Turner: 1960), das sich dadurch auszeichne, dass der Erfolg vom „*interplay between his (des Individuums) personal qualities of skill, intellect etc. and the forces of fate and the market place*“ (ebd.) anhängig sei. Dieses Zitat unterstreicht erneut die Hinwendung zur Wettbewerbsgesellschaft sowie zur Individualisierung.

Insgesamt lässt sich für das amerikanische Schulsystem feststellen, dass es sich, um mit den bildungstheoretischen Begriffen zu sprechen, eher ein Gesamtschulsystem, als ein gegliedertes System handelt: Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendlichen die für ihr Alter vorgesehene Jahrgangsstufe besuchen. Ebenfalls werden diese Schulen von Kindern und Jugendlichen besucht, die eine „*special education*“<sup>46</sup> benötigen:

*At the school levels, around 6 million students receive some form of special needs instruction and support for diagnosed disabilities that may affect learning. Special education students are frequently required to stay in compulsory school longer than regular students, usually until age 20 or 21. In addition, some 2.4 million school-age students are enrolled in special programs for the gifted and talented. Students who complete Individual Education Plan (IEP) programs in special education also receive certificates (if the program is not equivalent to secondary graduation) or diplomas (generally equivalent to secondary graduation) (ebd.).*

Ungleich in Deutschland werden Schülerinnen und Schüler, die einen speziellen Betreuungsbedarf, also Kinder und Jugendliche mit „*special needs*“<sup>47</sup> (ebd.), erfordern, in die staatlichen Schulen im Sinne der ‚*inclusion*‘ integriert<sup>48</sup>. Landesweit existieren diverse Initiativen, die auf lokaler Ebene Kindern und Jugendlichen mit ‚*special needs*‘ inklusiven Unterricht ermöglichen (vgl. Gallagher: 2008). Ob auch (hoch)begabte Kinder und Jugendliche in die Kategorie ‚*special needs*‘ fallen, ist seither stark

---

<sup>43</sup> McGehee (ebd.) subsumiert hier auch die Bezeichnungen ‚*elementary*‘ or ‚*grade school*‘. In manchen Regionen ist darunter auch die ‚*middle school*‘ (einschließlich Jahrgangsstufen 5 oder 6) oder die ‚*junior high school*‘ (einschließlich Jahrgangsstufen 6 oder 7, manchmal auch 8 und 9) gemeint,

<sup>44</sup> McGehee (ebd.) verweist hier auch auf die Bezeichnung ‚*high school*‘, die in der Regel die Klassenstufen neun bis einschließlich zwölf meint.

<sup>45</sup> McGehee (ebd.) beschreibt die Bezeichnung ‚*college*‘ als „*vague term*“ (ebd.), der meist auf eine universitäre Ausbildung hinweist. Im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Bezeichnungen ‚*university*‘ und ‚*college*‘ synonym verwendet (ebd.), obwohl „*university connotes a higher level of education and may be more prestigious*“ (ebd.).

<sup>46</sup> Unter: <http://usinfo.org/enus/education/overview/edlite-structure-us1.html>; 23.05.09.

<sup>47</sup> Laut IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*) wird ein Kind mit einer „*disability*“ wie folgt definiert: (...) „*with an intellectual disability, hearing impairments (including deafness), speech or language impairments, visual impairments (including blindness), serious emotional disturbance..., orthopedic impairments, autism, traumatic brain injury, other health impairments, or specific learning disabilities, (...)*. Darüber hinaus fallen diejenigen Kinder unter dieses Gesetz, die „*special education and related services*“ benötigen (IDEA: 2004).

<sup>48</sup> Auch in Italien werden diese Kinder in die Regelschule eingebunden.

umstritten, dennoch findet sich in der dazu relevanten Literatur immer wieder der Verweis auf besondere Enrichment-Programme, die in der Regelschule Anwendung finden, so zum Beispiel das *Schoolwide Enrichment Program* von J. Renzulli (Renzulli & Reis: 1985).

Was die Orientierung des Fächerkanons in der US-amerikanischen Schule betrifft, so stellt Ross heraus, dass das gegenwärtige amerikanische Schulsystem das Lernen der Schülerinnen und Schüler auf „*test preparation as part of a larger rat race*“ (Ross: 2004: xiv) reduziere und sie auf ein Leben in „*economic competition*“ (ebd.) vorbereite. Stattdessen müsse sich das amerikanische Bildungssystem darauf konzentrieren, dass „*educational excellence*“ die jungen Menschen inspiriert, sich mit den gegenwärtigen globalen Problemlagen, wie „*global warming and other ecological disasters, global conflicts, human rights abuses, loss of civil liberties, and other inequities*“, bereits in der Schule auseinanderzusetzen. Auf diese Herausforderungen müssen, so Ross, auch der Lehrplan sowie die Unterrichtsfächer reagieren: „*The curriculum needs to address what students need to know and be able to do in the twenty-first century to tackle these problems*“ (alle: ebd.). Darüber hinaus muss sich der Lehrplan an den Interessen, aber auch an den Sorgen der jungen Menschen orientieren.

Um die Qualität der US-amerikanischen Bildungsinstitutionen zu bewahren und gegebenenfalls zu verbessern, werden Schulen, vor allem Highschools, sowie Universitäten und Colleges von unabhängigen Einrichtungen, wie zum Beispiel der *Northwest Association of Colleges and Universities* oder der *Northcentral Association of Secondary Schools*, überprüft. Dieser Akkreditierungsprozess stellt sicher, dass zum einen „*a school (...) a 'real' school*“ (McGehee: 1987) ist und, dass zum anderen gewisse Erziehungs- und Bildungsstandards erreicht werden. Somit beziehen sie hauptsächlich ihre Evaluation auf „*such matters as quality of the faculty, library, curriculum, and instructional facilities and equipment*“ (ebd.). Zwar gibt es kein Gesetz, dass eine Schule sich akkreditieren lassen muss, aber „*(a) degree from a non-accredited college (...) has less prestige than one from an accredited school*“ (ebd.). Aber nicht nur für die Schüler hat die Akkreditierung positive oder negative Folgen, sondern auch für die Schule selbst: Im Gegensatz zu einer nicht akkreditierten Schule kann eine, die den Ansprüchen der beiden genannten Organisationen genügt, eher staatliche und private Fördermittel erhalten. Ebenfalls ein Element der Qualitätssicherung des amerikanischen Bildungssystems ist die Initiative *No Child Left Behind*<sup>49</sup> der damaligen Bushregierung, das auf den folgenden Seiten noch genauer beleuchtet werden wird.

Natürlich sind auch die Vereinigten Staaten von Amerika daran interessiert, wie ihre Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich abschneiden: In der PISA-Untersuchung der OECD aus dem

---

<sup>49</sup> *No Child Left Behind* verlangt von allen staatlichen Schulen, jährlich einen standardisierten Test abzuhalten. Die Schulen, die 'Title I'-Finanzierung erhalten, sind dazu verpflichtet, den 'Adequate Yearly Progress' (kurz: AYP) in den Testergebnissen nachzuweisen. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler der z. B. fünften Jahrgangsstufe dabei besser abschneiden müssen, als die Schülerpopulation im Jahr davor. Kann eine Schule den AYP nicht erbringen, geht ihr die finanzielle Unterstützung der US-Regierung verloren.

Jahr 2009 platzierten sich die USA im Bereich 'Lesen' sowie in den Naturwissenschaften im guten Mittelfeld, im Fach Mathematik dagegen „signifikant unter dem OECD-Durchschnitt“<sup>50</sup> (OECD: 2009).

Dennoch setzt sich die amerikanische Schule verschiedene Ziele.

### 2.2.3 Die Ziele der amerikanischen Bildung

Was ist das Ziel der gegenwärtigen amerikanischen Schule<sup>51</sup>? Eine mögliche Antwort darauf gibt die Einleitung einer offiziellen Broschüre des *U.S. Department of Education*. In 'A Guide to Education and No Child Left Behind' (in Spring: 2008: 3) heißt es: „*Satisfying the demand for highly skilled workers in the key to maintaining the competitiveness and prosperity in the global economy*“ (ebd.). Darüber hinaus wurde Bildung in den letzten Jahren zum 'Thema Nummer eins': Im Bericht des *U.S. Department of Education* 'answering the Challenge of a Changing World: Strengthening Education for the 21<sup>st</sup> Century' unterstrich M. Spellings die weitreichenden Konsequenzen einer schulischen Reform für die Gesellschaft, indem sie sagte: "*High school reform is not just an 'education issue'. It's also an economic issue, a civic issue, a social issue and a national security issue*" (Spring: 2008: 3).

Generell sind die Amerikaner ein bildungsbegeistertes Volk; diese „Bildungsbegeisterung“ (Scheiterer: 2008) kommt einer Grundüberzeugung des amerikanischen „*Contrat Social*“ (ebd.) gleich, aber mit dem Wandel der Gesellschaft veränderten sich auch die amerikanischen Bildungsideale und folgten dem Zeitgeist.

Für die Vereinigten Staaten vom Amerika fasst Spring die Zielsetzungen für die Schule überblicksartig zusammen: Zwischen 1820 und 1840 waren "*Teaching common moral and political values, equality of opportunity*", in der Zeit von 1880 bis in die 1920er Jahre standen die „*Americanization of immigrants, training labor force for industrialization, reforming urban areas, reforming family life and child care, providing food and medical care, anticommunism and racialism*“ im Zentrum der Schulbildung. In der Zeitspanne zwischen 1920 bis in die 1940er Jahre hinein konzentrierte man sich auf „*Expansion of high schools to control youth problem and keep youth off the labor market, life-adjustment education*“, wohingegen zwischen 1950 bis in die 1980er Jahre „*Racial and cultural harmony, War on Poverty, education more scientists and engineers, equality of educational opportunity, career education*“ im Vordergrund standen. In der Zeitspanne zwischen 1990 bis ins Jahr 2003, so Spring, fokussierte die amerikanische Schule Ziele wie „*Community service, preparation for a global economy, control of learning through testing*“ (alle: Spring: 2008: 11). Im Besonderen fokussierte die amerikanische Schule der Gegenwart sich in eine "*global economy*" (Spring: 2008: 32) einzugliedern.

---

<sup>50</sup> Unter: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa2009-ergebnisse.htm>; 24.04.09.

<sup>51</sup> Hier sind ausschließlich öffentliche Schulen gemeint.

Zu den Zielvereinbarungen der Verantwortlichen in der Gegenwart zählt unter anderem auch das nahezu ohne Gegenstimmen verabschiedete, als „Jahrhundertnorm“ (Schreiterer: 2008) gepriesene Gesetz *‘No Child Left Behind’*. Bis heute ist es das grundlegendste Maßnahmenbündel für die amerikanische Schullandschaft, das dafür sorgen soll, die massiven Schieflagen bei Ausstattung und Qualität in den staatlichen amerikanischen Schulen zu beseitigen und die basalen Leistungen in den grundlegenden Kulturtechniken aneinander anzugleichen. Diese Mammutaufgabe findet sich auch in den nationalen Bildungszielen (*‘National Education Goals’*) für das Jahr 2000 und darüber hinaus. Konkret heißt es da:

- *All Children in America will start school ready to learn.*
- *The high school graduation rate will increase to at last 90 percent.*
- *All students will leave grades 4, 8 and 12 having demonstrated competency over challenging subject matter including English, mathematics, sciences, foreign languages, civics and government, economics, the arts, history, and geography, and every school in America will ensure that all students learn to use their minds well, so they be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our nation’s modern economy.*
- *United States Students will be first in the world in mathematics and science achievement.*
- *Every adult American will be literate and will possess the knowledge and skills necessary to compete in a global economy and exercise the rights and responsibilities of citizenship.*
- *Every School in the United States will be free of drugs, violence, and the unauthorized presence of firearms and alcohol and will offer a disciplined environment conducive to learning.*
- *The nation’s teaching force will have access to programs for the continued improvement of their professional skills and the opportunity to acquire the knowledge and skills needed to instruct and prepare all American students for the next century.*
- *Every school will promote partnerships that will increase parental involvement and participation in promoting the social, emotional, and academic growth of children. (National Educational Goals Panel: 1998<sup>52</sup>).*

Dennoch muss man, bei allen Zielsetzungen der Gegenwart, dem amerikanischen Bildungs- und Schulsystem einige Schwächen attestieren.

## 2.2.4 Chancen und Schieflagen der amerikanischen Bildung

Die Grundgedanken der amerikanischen Bildung und Erziehung pendelte während der letzten 20 Jahre regelmäßig zwischen den Polen *‘equity’* und *‘excellence’*: So meint das erste Prinzip, auf die Probleme sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher, die in Armut und sozialer Missorganisation aufwachsen, überhaupt erst aufmerksam zu werden und Initiativen zu ergreifen, die diese Missstände beheben. So ist zum Beispiel das Bildungssystem als Korrektor der gegenwärtigen Problemlage zu sehen. Das zweite Prinzip zielt darauf ab, besonders diejenigen Kinder und Jugendlichen zu fördern, die im wahrsten Sinne des Wortes *‘exzellente’* Leistungen erbringen (Gallagher: 2002).

<sup>52</sup> Unter: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/98RPT.PDF>; 22.05.08.

Mit dem neuen Jahrtausend konzentrierte man sich in den USA auf die Förderung von 'excellence', die ihrerseits in das Informationszeitalter eingebettet ist. Es wird immer wichtiger, die Fähigkeiten begabter Kinder und Jugendliche dazu zu verwenden, dieses Zeitalter mit ökonomischer und politischer Produktivität zu stimulieren. Aber solange die „*Laissez-faire*“-Attitüde in der schulischen Förderung vorherrsche, wird sich dies nicht einstellen.“ (...) *the United States has been wavering back and forth between two important educational goals, equity and excellence.*“ (ebd.: 690). Tatsächlich verbleibe eine solide schulische Karriere oder in der Folge auch eine universitäre oder berufliche Ausbildung, also auch der „Allgemein- und Persönlichkeitsbildung in den USA lange Zeit ein Privileg der weißen, protestantischen Ober- und Mittelschicht“ (Schreiterer: 2008), denn der Zugang zu den Elite-Universitäten oder den privaten „*Prep-Schools*“ steht nicht jedem amerikanischen Jugendlichen offen.

Aller Ungleichheiten zum Trotz „setzte in den USA eine ebenso umfassende wie nachhaltige Bildungsexpansion ein“ (ebd.), die die zunehmende Verweltlichung des 20. Jahrhunderts charakterisiert:

Schon vor dem Zweiten Weltkrieg war ein Sekundarschulabschluss für mehr als die Hälfte der erwachsenen Amerikaner zum Regelfall geworden. Mit dem GI-Gesetz, das demobilisierten Soldaten ein kostenloses Studium und Stipendien zusprach, brach kurz danach auch eine neue Epoche im Hochschulwesen an: Die der 'Massenausbildung', wie wir sie inzwischen aus fast allen entwickelten Ländern kennen (Schreiterer: ebd.).

Diese sogenannte 'Massenausbildung' zog weitreichenden Folgen nach sich, denn aktuell „beenden etwa 85 Prozent der über 21-jährigen Amerikaner die zwölfjährige Schulzeit mit dem 'High School Diploma'“ (ebd.), wobei im Gegensatz zu Deutschland die dabei geforderte Leistung „vergleichsweise niedrig“ ist und der Schüler durch seinen Abschluss „nicht unbedingt“ (beide: ebd.) eine Hochschule besuchen darf<sup>53</sup>.

Man muss wissen, dass die Amerikaner geradezu 'bildungsbegeistert' sind; die Erklärung liefert die politische Kultur dieser Nation: Grundamerikanisch ist z. B. die Einstellung, „dass im Land der unbegrenzten Möglichkeiten jeder seines Glückes eigener Schmied sei und es selber in der Hand habe, ob er es zu etwas bringe“ (ebd.). Für viele Immigranten übte dieser 'American Dream' eine magische Anziehungskraft aus, der den „Aufstieg aus dunkler Not in hellen Überfluss, vom Tellerwäscher zum Millionär verhieß“ (ebd.). So ist der 'American Dream' dafür verantwortlich, dass sich die Lebensbedingungen einer Gesellschaft zwar langsam, aber kontinuierlich, verbesserten: durch „harte Arbeit“ (ebd.) und durch Bildung.

---

<sup>53</sup> Insgesamt können 39 Prozent aus der Gruppe der 25-64-jährigen Amerikaner einen Hochschulabschluss vorweisen, was ihnen im internationalen Ranking (OECD) einen der Spitzenplätze beschert. Dennoch drohen Länder wie Japan oder Schweden die USA zu überholen. Man muss wissen, dass die genannte Zahl die Absolventen der 'Zwei-Jahres-Colleges' einschließt, die mit höheren Fachschulen oder Berufsschulen eher als mit Hochschulen vergleichbar sind. Einen Bachelor-Abschluss und damit einen vergleichbaren Hochschulabschluss können 27,6 Prozent aufweisen - zehn Prozentpunkte mehr als in der BRD. Zur Orientierung: In den USA existieren doppelt so viele Hochschulen (Vergleichsmaßstab ist die Bevölkerung) und knapp doppelt so viele Studenten wie in Deutschland (ebd.).

Doch die Gründe für die Bildungsbegeisterung führen noch weiter in die Vergangenheit: zur Geburtsstunde der USA, in der die „einstigen Gründungsväter der USA (...) die enorme Bedeutung von Bildung für jeden Einzelnen und für das ganze Land“ (ebd.) unterstrichen:

„Ein Leben in Wohlstand und Wohlbefinden, größtmögliche Gleichheit trotz unterschiedlicher Anlagen, eine gerechte, freie, demokratische Gesellschaft – große Ziele und ‘Education’ sollten dies alles möglich machen“ (ebd.). So sind die Amerikaner bis in die Gegenwart von ihrer Strahlkraft überzeugt, denn auf die Frage, warum die USA zur führenden Wirtschaftsmacht des 20. Jahrhunderts aufsteigen konnten, gibt D. Brooks folgende Antwort: „*The best short answer is that a ferocious belief that people have the power to transform their own lives gave Americans an unparalleled commitment to education, hard work and economic freedom*“ (ebd.). Auch hier kommt die uramerikanische Einstellung, dass eine individuelle Lebensgestaltung gepaart mit harter Arbeit, wirtschaftlicher Freiheit und – natürlich Aus- und Weiterbildung – zum Erfolg führt, deutlich zum Tragen.

Dennoch zeigt das amerikanische Schulsystem gravierende Schwachstellen: Neben der ungleichen Verteilung von staatlichen Subventionen, „fehlende(r) Koordination und unklare(n) Anforderungen an Lehrer wie Schüler“ (ebd.), sorgte in jüngster Zeit das *NCLB-Gesetz*<sup>54</sup> der Bushadministration besonders für Aufsehen: Es geht im Großen und Ganzen darum, dass jede Schule an einem jährlichen Test teilnehmen muss, wobei die Zielvereinbarung der so genannte „*Adequate Yearly Progress*“ (vgl. *Department of Education*<sup>55</sup>) (kurz *AYP*) darstellt, der die Schulen mit finanziellen Prämien für gute Testergebnisse belohnt, hingegen Strafen bei schlechten Resultaten, z. B. keine finanzielle Unterstützung mehr, ausspricht. In der Folge werden Einzelschulen, Schulbezirke und ganze Staaten dazu motiviert, ihre *AYP*-Ergebnisse zu manipulieren, z. B. haben Schulen „*creative reclassification*“<sup>56</sup> im Bereich der Schulabbrecher<sup>57</sup> gezeigt, um problematische Ergebnisse zu schönen. Eine Krux ist dabei auch, dass es keinen Bundesstaaten übergreifenden Test gibt, sondern jeder Staat seinen eigenen Test generiert, was zu unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen führt und in der Folge wieder keine Chancengleichheit produziert. Eine Studie aus dem Jahr 2007 des *U.S. Department of Education*<sup>58</sup> konnte nachweisen, dass die interindividuellen Unterschiede zwischen den

---

<sup>54</sup> *No Child Left Behind Act* of 2001 (Public Law 107-110). Die Grundgedanken dieses Gesetzes waren unter anderem die Schulen in größerem Maße Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen zu lassen, den Eltern mehr Entscheidungsspielraum zu offerieren und der Versuch Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Chancengleichheit zu verschaffen (vgl. Department of Education; unter: [www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html](http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html); 29.08.09).

<sup>55</sup> Unter: <http://www.ed.gov/esea>; 23.06.09.

<sup>56</sup> Unter: [http://www.factcheck.org/bush\\_education\\_ad\\_going\\_positive\\_selectively.html](http://www.factcheck.org/bush_education_ad_going_positive_selectively.html) (vgl. The Annenberg Public Policy Center of the University of Pennsylvania); 23.08.09

<sup>57</sup> Eine hohe Rate von ‘*drop-outs*’ (Schulabbrechern) bringt den Schulen Strafen ein. Mit der *Drop-out*-Rate müssen Schulen den Beweis erbringen, ob sie in der Lage sind, ihren SchülerInnen etwas beizubringen und sie zum Jahrgangsstufenziel zu führen.

<sup>58</sup> Unter: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/studies/2007482.asp>; 29.08.09.

Testergebnissen der Einzelstaaten meist auf die unterschiedlichen Standards zurückzuführen sind (U.S. Department of Education: 2007).

Darüber hinaus macht der weltweite Trend zur globalen Wissensgesellschaft auch vor US-amerikanischen Schulen nicht Halt: So fokussiert NCLB im Rahmen der Fachlehrpläne an staatlichen Schulen besonders die Fächer Mathematik und Englisch, mitunter auch die Naturwissenschaften. Der gesellschaftswissenschaftliche Bereich mit Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Literatur, aber auch Gesundheitserziehung, geraten zunehmend ins Hintertreffen (*Major NCLB Problems*: 2003)<sup>59</sup>. Auch die damalige Bildungsministerin M. Spellings erkannte im NCLB-Gesetz deutliche Schwachstellen in ihrer Veröffentlichung *„Building on Results: A Blue print for Strengthening the No Child Left Behind Act“*<sup>60</sup> aus dem Jahr 2007: Zum Beispiel fielen zwischen 1999 und 2004 die „reading scores“ (ebd.) bei 17-jährigen Schülerinnen und Schülern um drei Prozentpunkte, die in Mathematik um einen Punkt. Darüber hinaus platzierten sich im internationalen Vergleich 15-jährige Amerikanerinnen und Amerikaner im Bereich der „math literacy and problem-solving“ auf dem 24. Platz von 29 teilnehmenden Nationen und über eine Million SchülerInnen verlässt die Highschool ohne Abschluss.

Doch darüber hinaus betrifft das NCLB-Gesetz auch den Bereich der (hoch)begabten Kinder und Jugendlichen: Cloud schreibt, dass NCLB die Schulen dazu auffordere, diese Programme zu reduzieren und sich lediglich auf die Sicherung der nationalen Standards zu konzentrieren. Mit weit reichenden negativen Folgen: *„(...) lifting everyone up to a minimum level is more important than allowing students to excel to their limit. It has become more important for schools to identify deficiencies than to cultivate gifts“* (ebd.), schreibt der amerikanische Journalist. Alle anderen Programme, bei denen nicht basale Fähigkeiten und Fertigkeiten an 'Normalschüler' oder Schülern mit erhöhtem Förderbedarf vermittelt werden, erfahren rigorose Kürzungen: *„The year after the President signed the law in 2002, Illinois cut \$16 million from gifted education; Michigan cut funding from \$5 million to \$500,000. Federal spending declined from \$11.3 million in 2002 to \$7.6 million this year (2007; Anmerkung der Verfasserin)“* (ebd.<sup>61</sup>). Insgesamt erscheine die finanzielle Förderung der Begabtenprogramme durchaus problematisch, denn *“(s)pending on the gifted isn't even tabulated in some states“* (ebd.), aber wie man am Beispiel des Staates Virginia (vgl. Kapitel 4.5) sehen kann, versuchen manche Bundesstaaten, diese Finanzierungsvorgaben zu umgehen und begabte Kinder und Jugendliche mit den für sie notwendigen Lern- und Förderprogrammen auszustatten.

Im Folgenden geht es um die russische Schule.

---

<sup>59</sup> Unter: <http://nochildleft.com/2003/jancov03.html>; 25.06.09.

<sup>60</sup> Unter: <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/nclb/buildingonresults.pdf>; 23.09.09.

<sup>61</sup> Unter: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1653653,00.html>; 23.08.09.

## 2.3 Das Schulsystem der Russischen Föderation

Präsident Putin bemerkte zum gegenwärtigen russischen Bildungssystem: „Das Entwicklungstempo der Wirtschaft, Wissenschaft und Informationstechnologien verlangt einen Übergang zu einer kontinuierlichen, lebenslangen Bildung“ (Neimatov: 2002: 256). Deswegen forcierten die Verantwortlichen den Aufbau enger Beziehungen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt sowie den Aufbau eines 'offenen Bildungssystems', das auf der Basis von Grundausbildung, mittlerer Ausbildung und Hochschulbildung entstand.

So unterzog sich das Bildungssystem des neu entstandenen Russlands einem „radikalen Paradigmenwechsel“ (Schmidt: 2003: 44) im Gegensatz zur sowjetischen Phase. Diese Bewegung nahm ihren Anfang „von unten“ (ebd.) und fasste bereits während Gorbatschows Perestroika eine Vielzahl an Neuerungen: Darunter waren die „Überwindung der ideologisch verkrusteten Erziehungskonzeption, (...) eine „Humanisierung“ der autoritären Pädagogik zugunsten einer freien Persönlichkeitsentwicklung des Individuums“ (ebd.). Diese Ziele stehen denen der 1980er Jahre entgegen: Neimatov (2002) bezeichnet diese als „Krisenzeit“ (ebd.: 11), die durch den engen administrativen und ideologischen Rahmen des russischen Bildungssystems betont wurde. Dieses „hemmte den schöpferischen Charakter der Bildung, Erziehung und Forschungstätigkeit“ (ebd.), der für den Fortschritt und die Weiterentwicklung der Gesellschaft notwendig gewesen wäre. Für diese genannte Weiterentwicklung steht Russland, wie in vielen anderen Bereichen auch, vor tief greifenden Reformen. So auch in den Schulen.

### 2.3.1 Die Struktur des russischen Bildungssystems

Das russische Bildungssystem lässt sich in seinen Grundzügen wie folgt darstellen: Innerhalb der Vorschulerziehung steht der Besuch des Kindergartens für drei- bis sechsjährigen Kinder offen, den Kinder aus sozialschwachen Familien kostenlos besuchen können. Der russische Kindergarten gilt als die traditionelle Vorbereitung für den Grundschulbesuch: Neben einer individuellen Förderung und anderen besonderen Angeboten (zum Beispiel erste Begegnung mit Mathematik; für die begabten Kinder) steht auch das frühe Erlernen einer Fremdsprache im Vordergrund. Darüber hinaus sind die staatlichen Gesundheitsvorsorgeprogramme Teil der vorschulischen Erziehung, um den vielfach schlechten Gesundheitszustand zahlreicher Kinder zu verbessern; im Kindergarten sollen auch Hygieneregeln erlernt werden (Schmidt: 2003).

In den allgemeinbildenden Schulen gliedert sich die neunjährige Schulpflicht in eine vierjährige Primarstufe, „*natschalnjaja schkola*“ (Schmidt: 2003: 45), wobei die meisten Kinder diese schon in drei



Jahren durchlaufen. Hierbei greift ein Prinzip, das man aus der deutschen Reformpädagogik kennt: die jahrgangsgemischten Klassen. Einige Schüler absolvieren die Primarstufe schneller als andere, je nach dem eigenen Lern- und Leistungstempo. Die meisten RussenInnen kommen mit sieben Jahren in die Schule; auch in Russland kennt man das Prinzip der vorzeitigen Einschulung – so gehen auch sechs- oder fünfjährige bereits in die erste Klasse. Nach der Primarstufe folgt die fünfjährige Hauptschule, „*osnownaja schkola*“ (ebd.), die mit einer Abschlussprüfung endet. Die Möglichkeit, ob ein Schüler/eine Schülerin ein weiteres Schuljahr anhängt, wurde durch die Bildungspolitik vorerst beendet, da viele der Jugendlichen an einer „chronisch(en) Überlastung“ (ebd.) leiden würden. Dennoch stellt Neimатов (2002: 217) hinsichtlich der mittleren Allgemeinbildung fest, dass „(d)as Bildungsniveau an den Schulen (...) relativ hoch“ bliebe. Dieses Niveau wird durch internationale Olympiaden und Wettbewerbe hochgehalten.

Das Ziel vieler Russinnen und Russen ist die Hochschulreife: Um die „vollständige mittlere Bildung (*‘srednee polnop obraswnie’*)“ (Schmidt: 2003: 45) zu erreichen, muss nach absolvierter Pflichtschulzeit die zur Hochschulreife führende zweijährige Oberstufe besucht werden. Diese wird durch eine Art Abitur beendet, ist aber nicht die Garantie für den Besuch einer Hochschule. Die neu geschaffenen Gymnasien<sup>62</sup> und die mathematisch-naturwissenschaftlich und technisch ausgerichteten Lyzeen<sup>63</sup> stellen neue Möglichkeiten dar, um die Hochschulreife zu erlangen. Mit anderen Schulen, die ihren Unterricht auf ein bestimmtes Fach auslegen, arbeiten diese Schulen mit Hochschulen zusammen, um ihre Schüler auf ihr Studium an der Hochschule vorzubereiten. An dieser Stelle sei auf die Spezialschulen der Moskauer und St. Petersburger Eliteuniversitäten und das mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungszentrum in Novosibirsk verwiesen (ebd.).

Ähnlich den Amerikanern, stehen die Russen vor Problemen in den Schulen, die in Zukunft bewältigt werden müssen.

### 2.3.2 Die Wirkung der Reformen im russischen Bildungssystem

Mit einem radikalen Reformansatz, der im Bildungsgesetz der Russischen Föderation 1992 zementiert wurde, gingen westlich geprägte Werte wie Demokratie und Marktwirtschaft sowie gesellschaftliche Partizipation im Bildungsbereich auf das russische Bildungssystem über. Darunter fielen die Sicherung individueller Rechte und eine Vielfalt politischer, sozialer und kultureller Perspektiven der Gesellschaft im Staat zuzulassen und Wissenschaft und Forschung zu liberalisieren sowie die Trennung von staatlichem Bildungswesen und Kirche einzuläuten (vgl. Schmidt: 2003: 44).

---

<sup>62</sup> Beginn ab Klasse eins, fünf oder acht.

<sup>63</sup> Beginn ab Klasse acht oder zehn.

Neimatov (2002) konkretisiert die 'Schlüsselrolle der Bildung' für Russland: Die Zukunft der Menschheit hängt mit der Entwicklung einer „Informationszivilisation“ (ebd.: 8) zusammen. Dabei sollen die Menschen ihr Potenzial und ihre individuellen Ressourcen entwickeln lernen. Die materielle und individuelle Gleichheit hat in der Vergangenheit Spannungen provoziert und wurde in der Gegenwart durch die Idee der Gleichheit, Freiheit sowie dem Rechtsanspruch der Person ersetzt, die durch die gesellschaftlichen Institutionen und durch den Staat selbst gesichert werden soll. Besonders interessant erscheint dabei die „Ökonomie der Kenntnisse“ (ebd.: 9); diese basiert auf dem Gedanken, dass der Mensch eine Ressource ist und „fähig ist, diese Kenntnisse zu erwerben und schöpferisch anzuwenden“ (ebd.), weiter zum Lernen fähig ist und die erworbenen Kenntnisse in die Zukunft investieren kann. Ein solcher Mensch kann nur mithilfe eines effektiven Bildungssystems, das sich auf die Zukunft orientiert, ausgebildet werden. In der Konsequenz müsse Russland in der Umbruchperiode seine Vorteile im Bereich der Bildung, Wissenschaft und Kultur nützen und bei seiner Weiterentwicklung, vor allem in den Bildungsinstitutionen, die grundlegenden staatlich-politischen Ziele und Interessen berücksichtigen. Waren zwischen 1950 und 1970 die Kernbereiche der russischen Bildung zum Beispiel auf Atomphysik, Flugwesen und Raumfahrt und Lasertechnologie spezialisiert, so erkannte man im 21. Jahrhundert die Notwendigkeit einer „forcierten Entwicklung“ (ebd.) des russischen Bildungssystems. Nach Neimatov (ebd.: 11) kommt der Bildung im modernen Russland eine „Schlüsselrolle“ zu; denn seit Beginn der 1990er Jahre versucht Russland innovative Impulse für seine Schulen zu setzen. Binnen kurzer Zeit gelang es, eine „akademische Autonomie der Bildungsinstitutionen“ (ebd.: 11) zu sichern und notwendige Rahmenbedingungen schaffen, um die traditionelle Vielfalt der Bildungsinstitutionen zu erhalten. Aufgrund der reduzierten Subventionen seitens der russischen Staatsregierung verkam der Bildungsbereich seit Mitte der 1990er Jahre zu einem „Raum sozialer Not“ (ebd.). Und dieser Einschnitt hatte weitreichende Folgen: Einerseits sank der Lebensstandard der Erzieher, Lehrer, Professoren, Dozenten und von anderem wissenschaftlichen Personal an Schulen und Universitäten beträchtlich. Die Konsequenzen aus den finanziellen Beschneidungen sind bis heute spürbar. Denn *brain-drain*<sup>64</sup> ins Ausland, Bau-Stopp an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen, Reduzierung der Lehrbuchpublikationen sind im russischen Bildungswesen der Gegenwart Realität. Andererseits konnten die größtenteils maroden Gebäude nicht oder nur unzureichend saniert werden; zudem fehlt das Geld für Lehrmittel aller Art, besonders aber für die Neuen Medien.

Dennoch zeichnet sich in der Gegenwart eine erfreuliche Wende ab: Von den Bildungsreformen hält man bei den Bildungspolitikern viel; so hängen von ihnen nicht weniger als die Sicherheit und Stabilität Russlands ab – auch hier greift die Idee, dass durch flächendeckende Bildung nationale Prosperität

---

<sup>64</sup> Abwanderung von Wissenschaftlern ins (meist) besser bezahlte Ausland, vor allem aber in die USA und nach Deutschland (ebd.). Nur mit Mühe können russische Spitzenwissenschaftler im eigenen Land gehalten werden.

erwächst. Zudem hofft man, durch Bildung die Problemlagen der Wirtschaftskrise zu überwinden sowie die problematische demografische Situation nachhaltig zu verbessern. Neimatov (2002) verweist auf das Rahmenprogramm der bevorstehenden Bildungsreform:

- qualitative Bildung für alle
- Modifikation der schöpferischen Bildung in der sozio-ökonomischen Entwicklung, Orientierung der Bildung auf die Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten der Person
- Einbindung der Bildungsinstitutionen in Informationsnetze, Intensivierung der Kontakte mit nationalen und regionalen Arbeitsmärkten, Arbeitgebern und Organisationen
- Visionäre Bildungsreform mit Wirkungen in der Zukunft (ebd.: 14)

Darüber hinaus gilt es „globale Probleme der Gegenwart“ (ebd.: 15) zu lösen: zum Beispiel die Entfremdung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts von traditionellen kulturellen Werten oder die Konflikte zwischen technologischem Fortschritt und Natur. Dabei setzt man viel Hoffnung in eine zukunftsorientierte Bildung um etwaige „Schief lagen“ (ebd.: 16) zu beseitigen. Diese Schief lagen können nur mit einem „neuen Bildungsparadigma“ (ebd.: 116) beseitigt werden: Besonders in den Schulen gilt es, zukünftige hoch qualifizierte Spezialisten für die Probleme und Herausforderungen von morgen auszubilden. Diese Fachleute sollen potenziell in der Lage sein, effektiv mit den Techniken und Methoden der Zukunft umzugehen. Dazu bedarf es „flexibler Bildungssysteme“ mit einer „flexiblen Pädagogik“ (beide in ebd.: 117), die dem Lernenden die Fähigkeit vermitteln, sich selbstständig Bildung anzueignen. Eine flexible Pädagogik kombiniert die ganzheitliche Pädagogik mit der Entwicklung von schöpferischem Denken, ohne dabei imperative Erziehungsmethoden anzuwenden. Diese 'flexible Pädagogik' steht ganz im Zeichen des neuen Russlands; mit dem innergesellschaftlichen Umbau geht auch in der Pädagogik und damit in der Schule ein Paradigmenwechsel einher: Neimatov bezeichnet ihn als „unvermeidlich“ (ebd.: 120). Zudem läutet er die Umorientierung vom Objekt zum Subjekt, einer neuen Individualisierungswelle, ein:

Ein neues Bildungsparadigma setzt also einen Übergang von utilitaristisch-pragmatischen Bildungszielen (die aus einer Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die erfolgreiche Erfüllung der Arbeit bestehen) zu einem humanistischen Ziel, nämlich zum Subjekt, zu seiner persönlichen Entwicklung heraus. In dieser Umorientierung soll auch die Pädagogik (...) humanisiert werden (ebd.: 120).

Eine neue russische Pädagogik soll sich nicht ausschließlich an Wissenschaft und damit an Wissen selbst orientieren. Damit wird die Gewichtung zwischen rationaler Herangehensweise an Welt und ganzheitlichem Ansatz neu ausbalanciert - das neue Bildungsparadigma wird in der Synthese von Didaktik und Kultur wirksam: Das „subjekt-humanistische Bildungs-Modell“ (ebd.: 121) orientiert sich sowohl an gesellschaftlicher Partizipation als auch an der Individualität der Person und ihren Ressourcen. Das erklärte Ziel der neuen Pädagogik: Die „Humanisierung der Bildung“ (ebd.: 122), die

die Hinwendung zum Menschen (Schüler, Lehrer) forciert und den Menschen in seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wünschen und Einstellungen ernst nehmen will. Das sei „kein Zusatzprogramm“, so Neimatov (ebd.) zum ohnehin schon vorhandenen Bildungssystem, sondern seine radikale Umgestaltung. Die traditionelle technokratische Weltanschauung könne man beseitigen, indem man die humanitäre Kultur in die Profilbildung der Institutionen einführt. Die Hauptausrichtungen der Humanisierung der Bildung (ebd.: 123) beinhalten neben anderem: die systematische Ordnung bei der Organisation des Lernprozesses, die Umwandlung von gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in humanistisch orientierte Fächer. Damit gehen auch neue Methoden des Lernens und Lehrens mit einher: So sind unter anderem problemorientiertes Lernen und Lehren, Individualisierung, neue Bewertungskriterien<sup>65</sup> sowie die Technisierung des Lernens und Zugang zu Informationstechnologien mittlerweile an einigen Schulen zu finden.

Neimatov bescheinigt der individualisierten Bildung „keine Alternative“ (ebd.: 128); vielmehr liegt in ihr der einzig gangbare Weg: Die Schule dürfe nicht nur Fachleute ausbilden, sondern muss auch die Persönlichkeitsentwicklung für ein Leben in einer zivilisierten Gesellschaft stärken. Die Postulate für die Neuorientierung der Bildung (ebd.: 129) vereinen unter anderem folgende Punkte:

- Schüler als aktiv handelndes Subjekt, das individuelle Züge, Fähigkeiten und Bestrebungen hat. „Aufgabe der Erziehung und Bildung ist es, den heranwachsenden Menschen zu lehren, dass er seine Lebensbedingungen ändern kann und diese nicht, als ein Geschenk der vorherigen Generation annimmt“.
- Die Sozialisation der Person realisiert sich in einer multikulturellen Gesellschaft, die durch Vielfalt und wechselseitige Abhängigkeit charakterisiert werden kann.
- Im Bildungsprozess verschiebt sich der Schwerpunkt der Interaktion vom Lehrer auf den Schüler (ebd.: 129).

Neu an dieser Sichtweise ist auch, dass sich Russland als „multikulturelle Gesellschaft“ (ebd.) wahrnimmt. Das ist ein gesellschaftspolitisches Novum, denn einst waren ethnische Minderheiten eher geächtet als integriert. Waren die Postulate der traditionellen Bildung noch Schlagworte wie „Autorität, Disziplin und Wettbewerb“, so werden diese heute durch „Freiheit, Aktivität und Zusammenarbeit“ zu ersetzen versucht (alle: ebd.: 130).

Interessant für die ‚westliche Perspektive‘ ist die Ausrichtung der russischen Schulen auf das Thema ‚Europa‘ (ebd.: 128). Das russische Selbstbild der Gegenwart orientiert sich somit eindeutig an Europa. Neimatov (ebd.) sieht in der europäischen Bildungstradition einen der „Hauptwerte der modernen Weltkultur“ (ebd.). Der Faktor ‚Mensch‘ hat dabei die erstrangige Bedeutung in der sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Entwicklung der Gesellschaft. Durch die Bildung entwickeln sich demokratische

---

<sup>65</sup> Damit rückt vor allem der Lernprozess in die Bewertung mit ein: Damit ist gemeint, wo ein/e SchülerIn zu Beginn des Lernprozesses steht und wie er/sie sich entwickelt.

Werte und können sich in der Gesellschaft durchsetzen. Für die Bildungsinstitutionen bedeutet das, konkret individualisierte Bildungsangebote zu implementieren, darunter auch innerhalb der Erwachsenenbildung. Die Hauptidee der neuen Bildung besteht darin, ein System zu schaffen, in dem jeder Mensch die Möglichkeit des Kenntniserwerbs und seine Entwicklung und Selbstrealisierung im Laufe eines Lebens sichert. Ein neues Bildungssystem wird durch verschiedene Termini definiert: lebenslanges oder permanentes Lernen. Dabei avanciert Bildung für den Staat und die Gesellschaft als „eine nationale Priorität“ (ebd.: 185). Neu ist darüber hinaus, dass Bildung als ein „realer Faktor“ (ebd.) erkannt wird, der zur gesellschaftlichen Entwicklung und zum Wohlstand der Menschen beiträgt. Der Sinn der modernen Bildung liegt darin, dass sie nicht durch den Rahmen der traditionellen Bildungsinstitutionen eingeschränkt werden kann, sondern durch Selbstbildung und Informationstechnologien zu einem unentbehrlichen Teil der modernen Bildung und der gebildeten Gesellschaft geöffnet wird.

Seit Ende der 1980er und 1990er Jahren werden in den meisten wirtschaftlich gut entwickelten Ländern Westeuropas und Asiens Reformen und gesetzliche Umformungen unternommen, die die Bildungsinhalte und deren Struktur verändern sollen. All diese Veränderungen betonen die führende Rolle der Bildung und sind darauf ausgerichtet, das 21. Jahrhundert als „eine gebildete Gesellschaft“ zu implementieren (ebd.: 186). Bei dem Aufbau des Bildungssystems in den wirtschaftlich gut entwickelten Ländern Westeuropas und Asiens werden nationale Bildungsziele erarbeitet, die auf das 21. Jahrhundert gerichtet sind. Die Bildungspolitik der führenden Länder Westeuropas und Asiens ist gerichtet auf:

- Garantien (soziale, wirtschaftliche, politische) und Sicherung einer lebenslangen Bildung;
- (188) Versorgung der größtmöglichen Menge Menschen mit der Bildung, die die Gesellschaft braucht und für die Entwicklung des Landes notwendig ist;
- Erhöhung von Bildungsqualität und ihres Niveaus, vor allem bei der jungen Generation;
- Angebot an maximalen Möglichkeiten bei der Bildungswahl;
- Motivierung und Entwicklung der wissenschaftlichen Forschungen im Bereich der Bildung und hierfür auch Gründung von Fonds und wissenschaftlichen Institutionen;
- Abgabe und Bewilligung von großen materiellen Mitteln für die Entwicklung von Bildung und Bildungsumwelt sowie technologische und informationelle Versorgung;
- Autonomieerweiterung der Bildungsinstitutionen;
- Aufbau des internationalen Bildungsraums, insbesondere in Europa, im Rahmen der EU (ebd.: 186).

Jedes Land erarbeitet seine eigenen Mittel, um die qualitativen Bildungsveränderungen zu erreichen und günstige Bedingungen dafür zu schaffen, dass Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen jede beliebige Bildung bekommen. Die schon vorhandene Erfahrung schafft Probleme, die zu lösen sind. Neimatov (ebd.) folgert daraus, dass solche Erfahrungen eine große

Bedeutung für Russland haben, das seinerseits eine reiche Bildungstradition besitzt. Allerdings reichen diese Erfahrungen für die sichere Selbstbestimmung im Bildungsbereich nicht aus.

Im Folgenden sei auf die Problemlagen des russischen Bildungssystems eingegangen.

### 2.3.3 Die Problemlagen des russischen Bildungssystems

Die Entwicklung des russischen Bildungssystems vollzog sich in den letzten zehn Jahren unter schweren Bedingungen: unter den kardinalen Veränderungen des gesellschaftlich-politischen Lebens sowie der Wirtschaft und der Sozialstruktur der Gesellschaft. Das Gesamtsystem Gesellschaft zog grundlegende Veränderungen in allen Subsystemen nach sich: von der Ideologie über die Lebensentwürfe der Menschen, über moralische Normen und Werte bis hin zum Verhältnis zwischen Staat und Bevölkerung. Neimatov (2002) stellt fest, dass besonders der Staat selbst, der nach der Auflösung der Sowjetunion entstand, sich auf der Suche nach Stabilität und Grundfesten befand – und seine Suche nach der eigenen Identität dauert weiter an. Es ist die Suche nach Gesicht und Gestalt, nach stabilen Strukturen und möglichen Machtkonstellationen, nach Positionen in Innen- und Außenpolitik. Dazu kommt erschwerend, dass schwierige Umstände herrschen: desolate Wirtschaftslage, Arbeitslosigkeit, sinkende Lebensqualität im Volk, Anstieg sozialer Spannungen und eine verschärfte demografische Lage (ebd.: 189). Dabei scheinen die Verantwortlichen der Bildung nicht die oberste Priorität zuzuschreiben; im „Fleckenteppich Bildung“ (ebd.: 190) ist zwar schon einiges des Obengenannten umgesetzt, vieles bleibt aber noch Zukunftsmusik.

Russland hat noch Probleme auf einem anderen Sektor, der schlicht mit der Infrastruktur des Bildungssystems zu tun hat. Die jetzige Situation entspricht nicht den allgemeinen Forderungen nach modernen Bildungstechnologien: Eine Renovierung der Gebäude bzw. Neubau wären dringend erforderlich. Darüber hinaus hat ein Drittel der Schulen keine Zentralheizung und keine Kantinen (ebd.: 219). Eine Besonderheit im russischen Bildungssystem stellt das „System der zusätzlichen Bildung“ der Kinder (ebd.: 225) dar. Darin werden Kinder in bestimmten Bereichen gebildet. Die Entwicklung ihrer Persönlichkeit geht damit einher. Auch dieser Bildungsbereich ist mit Problemen behaftet: In der Tendenz lösen sich diese unterschiedlichen Einrichtungen aufgrund von fehlenden Geldquellen auf. Dies führt dazu, dass den Kindern ihre Beschäftigungen entzogen werden und qualifizierte Spezialisten ihren Arbeitsplatz einbüßen. Darüber hinaus erhalten diese Bildungseinrichtungen keine staatlichen Subventionen (ebd.: 231).

Auf den folgenden Seiten geht es um das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland.

## 2.4 Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland

Laut Wiater zeigen sich „Funktionen, Aufgaben und die Struktur der Schule (...) historisch-gesellschaftlich bedingt“ (2007:34). Diese Aussage lässt sich auch auf die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland anwenden: Ging es in der bundesdeutschen Nachkriegszeit vor allem um die Neuorganisation von Schule nach einem demokratischen Grundmodell, versetzte der sogenannte ‘Sputnik-Schock’ im Jahre 1957 die Bildungssysteme aller westlichen Staaten in Alarmbereitschaft, denn er veränderte die Sichtweise auf Bildung dahin gehend, dass diese gar ‘notwendig’ und ‘überlebenswichtig’ sei, um gegen den allgegenwärtigen Feind aus dem kommunistischen Lager gewappnet zu sein: Der

(...) ausgelöste Ruf nach besserer und verstärkter höherer Bildung drang auch nach Europa. (...) ein weiterer Aspekt (...): die alles überwölbende Systemauseinandersetzung. Hier sollte der Sieg im Kalten Krieg auch auf dem Feld der Bildung errungen werden. Doch gegenüber anderen Industrienationen in West und Ost war gerade die BRD offensichtlich in einen dramatischen Rückstand geraten, jedenfalls herrschte blankes Entsetzen, als die OECD Anfang der 60er Jahre Westdeutschland ein überaus bescheidenes höheres geistiges Potential, ja eine Bildungsmisere bescheinigte (...) (Wolfrum: 2006: 241).

So waren die Jahre zwischen 1965 und 1975 geprägt von der Phase der „großen Bildungsreform“ (ebd.: 35), Willy Brandt wagte mehr Demokratie und mit der Forderung nach mehr innergesellschaftlicher Chancengleichheit musste sich das Bildungssystem einem Innovationszwang stellen. Auch die Medien sprangen auf diesen Zug auf und Bildung avancierte zum Politikum.

Heute im 21. Jahrhundert muss sich die Weltgemeinschaft, also auch die Bundesrepublik Deutschland, den Herausforderungen der Globalisierung stellen. Für das bundesdeutsche Schulsystem zeigen sich diese unter anderem in der „Zusammenführung von Schulformen“ (ebd.) aber auch die Einforderung von „mehr Sprachenkompetenz“ sowie „mehr Erziehungsleistungen in der Schule“ (ebd.).

Doch nun zur Struktur des deutschen Schulsystems.

### 2.4.1 Die Struktur des deutschen Bildungssystems

Das Bildungssystem in Deutschland soll an dieser Stelle nur rudimentär Erwähnung finden: Generell gliedert es sich vertikal in vier beziehungsweise in fünf Stufen: Der Primarbereich umfasst in der Regel die ersten vier Jahre in der Grundschule. In einigen Bundesländern gibt es auch eine sechsjährige Grundschule, so z. B. in Berlin oder in Brandenburg. Der Sekundarbereich I führt zum Hauptschul- oder Realschulabschluss oder zur Versetzung in die gymnasiale Oberstufe und ist in den meisten Bundesländern in Haupt-, Realschule und Gymnasium gegliedert oder in einer Gesamtschule integriert.

Einige Bundesländer unternehmen Schulversuche: Darunter das Saarland, das Haupt- und Realschule als Sekundarschule zusammenfasst (Jürgens: 2006).

Mit dem Sekundarbereich II beginnt die gymnasiale Oberstufe oder berufsbildende Schule. Danach schließt sich der Tertiärbereich an, der nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung beginnt und an Hochschulen und Berufsakademien beziehungsweise sogenannten Fachhochschulen oder Berufsaufbauschulen angesiedelt ist (Wiater: 2002).

Ähnlich der föderalen Staatsorganisation der USA unterliegen die Zuständigkeiten für das Schul- und Hochschulwesen in Deutschland der Kulturhoheit der Bundesländer (Ipfling: 2007), nur „im Bereich der Bildungsplanung und der betrieblichen Berufsausbildung kommen dem Bund Kompetenzen zu“ (ebd.: 63). „Um eine gewisse Einheitlichkeit der Grundstrukturen“ (ebd.) zu erlangen, trafen die Bundesländer gegenseitige Abkommen, die einerseits Teile des Bildungssystems recht unterschiedlich gestalten und benennen, aber auch die föderalistische Grundstruktur der Bundesrepublik Deutschland gestalten. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder zeigen sich diese in ihren entsprechenden Verfassungsartikeln für ihre Schulangelegenheiten verantwortlich:

Sie umfassen (länderspezifisch unterschiedliche) Aussagen zum Bildungsanspruch der Bürger, zur Schulpflicht, zu den Bildungszielen, zur Schulaufsicht in der Hand des Staates, zum Aufbau des Schulwesens, zu Privatschulen, zum Religionsunterricht etc. (ebd.: 64).

Ähnlich dem amerikanischen und dem russischen Schulsystem muss sich das deutsche Schulsystem den gesellschaftlichen Herausforderungen stellen und auf Probleme eingehen.

#### 2.4.2 Die Schieflagen des deutschen Bildungssystems

„Deutschland verfügt über einen guten Bildungsstand in der Breite der Bevölkerung“ (Ammermüller & Lauer: 2007: 43) – soweit die Bestandsaufnahme der beiden Forscher. Innerhalb der OECD-Staaten liegt die Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Niedrigqualifizierten<sup>66</sup> auf den untersten Rängen. Dagegen liegt im bundesdeutschen (Aus-)Bildungssystem eine Schwachstelle: nämlich im Bereich der Hochqualifizierten aus Universitäten und Hochschulen sowie dem Dualen System. Hier befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich auf den hinteren Plätzen (OECD: 2005). Ungefähr 25 Prozent der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren konnten einen Tertiärabschluss erreichen; gemessen an anderen OECD-Staaten fällt die BRD nur auf Rang 17 von 30 teilnehmenden Nationen. Im Bereich der Hochschulqualifikationen belegt Deutschland nur den 21. Platz. Auch die Ergebnisse der PISA-Studie

---

<sup>66</sup> Damit sind diejenigen Gesellschaftsmitglieder gemeint, die keinen qualifizierten Schul- oder Berufsschulabschluss in der Sekundarstufe II erreichen konnten (ebd.).



zeigen deutlich, dass deutsche Schüler an weiterführenden Schulen nur in geringem Maß in der Lage sind, hohe Kompetenzstufen bei der Lesefähigkeit erreichen (PISA: Konsortium: 2004).

Beim Bildungsniveau zeigt sich ebenfalls ein besorgniserregendes Bild: Insgesamt stieg die Zahl der Studienberechtigten in der BRD von Generation zu Generation, andere Länder zeigen sich im Bereich der Bildungsentwicklung deutlich dynamischer, so z. B. Korea oder Japan. Besonders im Personenkreis der Hochqualifizierten belegen die Deutschen laut OECD in der Gruppe der 55-64-jährigen den zehnten Platz bei 30 Teilnehmerländern, in der Gruppe der 25-34-jährigen nur noch den 20. Rang (OECD: 2005). Ammermüller und Lauer (2007) prophezeien Deutschland eine düstere Zukunft, wenn nicht gegengesteuert wird. Darüber hinaus schwächen die BRD folgende Umstände:

die schwache Demografie und die niedrige Erwerbsbeteiligung der Frauen. Junge, besser ausgebildete Jahrgänge sind dünn besetzt, während stark besetzte Jahrgänge in Rente gehen. Unternehmer stehen vor dem Problem, dass das durchschnittliche Alter des Personals steigt und viele Wissensträger gleichzeitig altersbedingt aus dem Erwerbsleben ausscheiden werden. Die niedrige Erwerbsbeteiligung deutscher Frauen, insbesondere Mütter, gemessen am vollzeitäquivalenten Arbeitsvolumen, lässt ein wichtiges Potential an hoch qualifizierten Arbeitskräften ungenutzt. Bereits bei den Bildungsentscheidungen der Frauen zeigen sich nicht zuletzt aufgrund der geringen Karriereorientierung unausgeschöpfte Potentiale (ebd.: 44).

Die Sicherung der nationalen Prosperität, die eng mit dem Lebensstandard einer Gesellschaft verbunden ist, steht in Verbindung mit einerseits höheren Investitionen in Bildung und andererseits einer steigenden Erwerbsbeteiligung. Nur auf diesem Weg können das Humankapital einer Gesellschaft sowie individueller und gesamtgesellschaftlicher Wohlstand auf lange Sicht generiert werden. Dabei sind Veränderungen in Bildungspolitik, aber auch in Arbeitsmarkt- und Familienpolitik notwendig (ebd.).

Mit Gesellschaft - und enger mit Schule - verbunden, zeigt sich das Phänomen 'Begabung', das es im nächsten Kapitel genauer zu untersuchen gilt. Gesellschaft und Wissenschaft sind an begabten Kindern und Jugendlichen, wenn auch mitunter aus anderen Motiven, interessiert. Der gesellschaftliche Raum, in dem begabte junge Menschen 'sicht- und greifbar' werden, ist nun mal die Schule. Aber bevor auf diesen Zusammenhang näher eingegangen wird, sei der Versuch unternommen, herauszufinden, was 'Begabung' bedeutet.

## **Kapitel 3 Was ist (Hoch) Begabung?**

### **3. Was ist (Hoch) Begabung?**

In diesem Kapitel geht es darum eine Antwort auf die Frage „Was ist Begabung beziehungsweise Hochbegabung?“ zu erhalten. Dieses Vorhaben erscheint auf den ersten Blick recht banal ...

### 3.1 (Hoch) Begabung – Definieren im pluralen Raum?

Die Menschheit ist nicht erst seit Kurzem an außergewöhnlichen Leistungen interessiert, und schon gar nicht erst seitdem 'Hochbegabung' zum internationalen Modethema avancierte; vielmehr besteht dieses Interesse seit Tausenden von Jahren. Gebunden an dieses Interesse ist aber auch das Bedürfnis, diese Außergewöhnlichkeit zu beschreiben, zu begreifen und zu erklären. Im ältesten, noch erhaltenen Epos der Menschheitsgeschichte wird berichtet, dass ein gewisser sumerischer König, Gilgamesch, vor über 4500 Jahren in Mesopotamien regierte und 'Außergewöhnliches' vollbrachte. Keiner seiner Untertanen fand eine Erklärung für sein übermenschliches Handeln, Gilgamesch musste folglich göttliche Eigenschaften in sich vereinen (vgl. Ziegler: 2008).

Außergewöhnliche Taten nicht erklären zu können, beschränkt sich nicht nur auf die Antike, sondern reicht bis in die Postmoderne: Ähnlich stauend berichten die Medien z. B. von fünfjährigen Mathematikgenies. Doch von 'Hochbegabung', einem heute so selbstverständlich in aller Munde liegenden Begriff, spricht man in der deutschsprachigen Forschungsliteratur erst seit den 1960er Jahren<sup>67</sup>. Erst seit diesem Zeitpunkt wird weltweit an 'Hochbegabung', 'Begabung', 'außergewöhnlicher Leistung', 'Leistungsexzellenz', 'schöpferischer Begabung' oder 'Expertise' oder wie die Phänomene sonst noch in der einschlägigen Literatur benannt sind<sup>68</sup>, wissenschaftlich geforscht. Und man ist sich bisher nicht einig darüber, wie 'Begabung' *definiert* – also exakt beschrieben werden kann. Das wird die vorliegende Arbeit bestätigen.

Sicher, seit Gilgamesch' Halbgotttum hat sich vieles verändert, obwohl manches Mysterium wohl vor allem auf der Ebene subjektiver Theorien erhalten blieb und bleibt. Dennoch ist der wissenschaftliche Fortschritt unübersehbar: Ziegler (2008) schreibt ihm drei Ursachen zu:

Erstens wurde in fast allen Ländern erkannt, dass Wohlstand, kultureller, gesellschaftlicher und technischer Fortschritt wesentlich auf den Beiträgen leistungsexzellenter Personen beruhen<sup>69</sup>. Dementsprechend wurden erhebliche Ressourcen zur Förderung von Hochleistungen aufgewendet, von denen auch ein Teil in die Hochbegabungsforschung floss (Ziegler: 2008: 7).

Darüber hinaus gibt der Forscher zu bedenken, dass der Aufschwung des Forschungsgebiets sich deutlich in den vielen (populär)wissenschaftlichen Publikationen sowie den zwölf Fachzeitschriften

---

<sup>67</sup> Dem Niederländer Franz Mönks verdankt die deutschsprachige Forschung den Begriff 'Hochbegabung'. Seit 1963 wird er verwendet (Ziegler: 2008).

<sup>68</sup> Für das Phänomen 'Begabung' lassen sich weltweit viele Synonyme zusammentragen, die alle einen gemeinsamen Kern haben: Es geht dabei immer um Leistungen *über* dem Durchschnitt. Zudem heben sich diese Leistungen in einer bestimmten Weise von dem Tun und Handeln anderen ab. Dazu mehr im länderspezifischen Begabungsdiskurs.

<sup>69</sup> Diese Aussage steht in konkretem Zusammenhang mit den Ergebnissen der Transaktionsforschung bzw. mit den Forschungsergebnissen von Lawrence D. Harper. Auch er wies nach, dass vor allem junge Männer der Motor der Evolution und gesellschaftlicher Weiterentwicklung seien, obwohl er seine Thesen nicht mit Leistungsexzellenz oder Begabung verband.

zeige, die sich über die Jahre hinweg etabliert haben. Zweitens könne man auf wissenschaftliche Fortschritte zurückblicken, die empirische Ansätze sowie Expertise- und Innovationsforschung gebracht haben. Und zum Dritten unterhalte die Begabungsforschung einen förderlichen Dialog mit Institutionen, Verbänden und Personen, die begabte Menschen praktisch fördern und unterstützen. Somit folgert Ziegler, handele es sich bei der Begabungsforschung um eine „Grundlagenwissenschaft wie auch eine angewandte Wissenschaft“ (ebd.), die durch ihre Konzepte und Programme die Identifikation und die Förderung begabter Individuen möglich und durchsetzbar macht.

Doch wenn Begabungen oder außergewöhnliche Leistungen ein Teil der frühen Zivilisationen waren, welche Vorstellungen verbanden die Menschen damit?

### 3.1.1 (Hoch) Begabungen und Talente in Antike und Mittelalter

Wie bereits erwähnt, konzentrieren sich die frühen Erklärungsversuche von Begabung auf theologische und mythologische Konstrukte. Interessant ist dabei, dass diese sich nicht nur auf einen Kulturkreis beschränken, sondern überall auf der Welt zu finden sind: Ob Konfuzius<sup>70</sup> in China oder Platon in Griechenland, beide verwiesen in ihren Schriften auf Kinder, die man wohl heute aufgrund ihrer Fähigkeiten als 'hochbegabt' klassifiziert würden. Diese „himmlischen Kinder“ (Ziegler: 2008: 9) stammten, so glaubte man, von Göttern ab und verinnerlichten Tugenden wie Mut, Klugheit oder gar prophetische Fähigkeiten.

Im Laufe der Zeit übernahm das Christentum das antike Begabungsverständnis und ging in den deutschen Sprachraum ein. Deutlich zeigt dieses Verständnis ein Zitat aus dem Römerbrief 12, 6: „Wir haben unterschiedliche Gaben nach der Gnade, die uns gegeben ist“ (in: ebd.). Demzufolge werden Begabungen weder durch Interaktion des Individuums mit der Umwelt erworben noch sind sie dem Menschen genuin persönliche Eigenschaften: Der Mensch erscheint nach diesem Verständnis als passiv; ihm werden diese erst durch eine transzendente Instanz zuteil. Ziegler (ebd.: 10) nennt dafür ein Beispiel: das Gottesgnadentum der deutschen Kaiser, deren Begabungen man von seiner Individualität als Person abtrennte. Noch bis ins Hochmittelalter schrieb man z. B. Erfindungen nicht der Schaffenskraft eines Individuums zu, sondern als „Nach-Entdeckung(en)“ der göttlichen Schöpfungskraft (Grupp et al.: 2003).

Anders der lateinische Sprachraum: So zeigen die Erkenntnisse der sprachetymologischen Forschung, dass Begabungen hier bereits ab dem vierten Jahrhundert nach Christus zunehmend „an

---

<sup>70</sup> Heinbokel (1988) verweist auf Kinder, die so genannten „göttlichen Kinder“ (ebd.: 19), die zur Zeit Konfuzius (551- 479 v. Chr.) systematisch durch – neudeutsch - 'Talentscouts' gesucht und ausgebildet wurden. Durch ihr Wirken könnten, so glaubte man, der nationale Reichtum und das Gemeinwohl gesichert werden. Auch an dieser Stelle zeigt sich die Verbindung zur Transaktionsforschung.

die Person und ihre Individualität geknüpft wurden“ (Ziegler: 2008: 10). Der mittel- und nordeuropäische Sprachraum hingegen braucht für diesen Paradigmenwechsel noch gut 1000 Jahre länger.

Mit dem Erstarken des Protestantismus wird die individualistische Sichtweise unterstützt: War die Bewertung der eigenen Leistungen erst nach dem Tod mit Gnade verbunden, so versprach diese Glaubensrichtung, dass Erfolg im Diesseits mit göttlichem Segen belohnt würde. Zudem dehnte sich das Konzept des „guten Werks“ von einst moralischen Aspekten auf ökonomischen Erfolg aus (Weber: 1920). Daraus folgert Ziegler, dass die „im Protestantismus vollzogene Koppelung von Person und Begabung (...) um den bereits in der Renaissance entwickelten Gedanken der *sinnvollen Nutzung* von Begabungen ergänzt“ (ebd.) wurde. In dieser Sichtweise erkennt man den deutlichen Gegensatz zum mittelalterlichen Ständewesen: Hier sollte sich der Mensch zu individueller Freiheit entwickeln. Auch dieser Paradigmenwechsel, der in Deutschland um etwa 1500 entsteht, beeinflusste besonders die oberen Gesellschaftsschichten, aber auch die Wissenschaften. So wird verständlich, dass sich bei dem Philosophen Paracelsus im Jahre 1537 erstmals der Begriff 'Talent' finden lässt. Er verstand darunter eine geistige Anlage, die ein Individuum verwenden kann, um persönliche Ziele zu erreichen (Passow et al.: 1993).

Im Laufe der Jahrhunderte erfuhr der Begabungsbegriff immer weitere Ausdifferenzierungen: Besonders in der Epoche der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert galt die Fähigkeit des Menschen zur Vernunft als einer der Grundgedanken der Philosophie. Demnach ist das Individuum in der Lage, die Wahrheit zu erkennen und ist nicht länger nur Projektionsfläche der göttlichen Welt, sondern begreift diese als „individuelle Konstruktion“ (Ziegler: 2008: 11). Innerhalb dieser individuellen Konstruktionsleistung sind jedem durch logisches Denken eigenständige Erkenntnisse möglich. In letzter Konsequenz wird der Menschen dadurch fähig, Kritik zu äußern (Cassirer: 1998).

Doch wie kommt der heute verwendete Begabungsbegriff zustande? Diese Frage soll auf den folgenden Seiten geklärt werden.

### 3.1.2 (Hoch) Begabung – eine Konstruktion der modernen Gesellschaft

Provokant formuliert Borland (2005), dass das 19. Jahrhundert noch keine begabten<sup>71</sup> Kinder kannte. Nicht weil es keine gab, sondern weil das Konstrukt 'begabt', in dieser Zeit noch nicht existierte. Begabung sei vielmehr eine soziale Kategorie und ist damit das Resultat einer Denkentwicklung, die erst mit den 1950er Jahren ihren Lauf nimmt und, vor allem, das Ergebnis von soziokulturellen und sozialpolitischen Einflüssen (ebd.). Erst die Publikation *Classroom Problems in the Education of Gifted*

---

<sup>71</sup> Im Englischen steht im Kontext von Begabung zumeist das Wort 'giftedness' ohne differenzierendes Präfix.

*Children. The Nineteenth Yearbook of the National Society for the Study of Education* von Henry (Henry: 1920) lieferte den 'Beweis', dass begabte Kinder existieren (vgl. Borland: 2005).

Setzt man das Konstrukt (Hoch) Begabung in „*particular place and time*“ (ebd.: 3), so zeigt sich, dass dieses Phänomen nicht in jener zweiten Dekade des 20. Jahrhunderts erschöpfend erklärt werden konnte und besseres Verständnis durch progressive Forschung erst ab ca. 1970 ermöglicht wurde (vgl. ebd.).

Besonders in der Gegenwart herrscht aber alles andere als Einigkeit – und diese Hypothese klang bereits auf den vorhergehenden Seiten an - darüber, was man unter Hochbegabung verstehen darf und was nicht. Der Amerikaner James Gallagher vertritt folgende Auffassung:

*We should admit that 'gifted' is a constructed concept (...). However „opera singer „is a constructed concept, „shortstop „is a constructed concept, „boss“ is a constructed concept; every concept that we use to describe human beings is a constructed concept. Is giftedness an educationally useful construct? That is the important question (Gallagher: 1996: 235).*

Gallagher orientiert sich für die Konstruktion 'begabt' eher an utilitaristischen sowie pragmatischen Kriterien, als dass er ontologische Eigenschaften benennt. Dennoch bestehen bei diesem Beispiel funktionale Kategorien mit eindeutig nachweisbarer Darstellbarkeit: Die Oper kann nicht ohne Opernsänger existieren und ohne den 'shortstop' beim Baseball gibt es kein Baseballteam (vgl. Borland: 2005).

Was folgt aus dem Genannten für die Schule? Sie kann 'sehr gut' ohne begabte Kinder bestehen; können das begabte Kinder aber ohne Schulen? Wenn das Konstrukt – und nichts anderes ist eine Definition – eines hochbegabten Subjekts überhaupt innerhalb einer Gesellschaft etabliert werden musste, dann geschah dies mehr aus historisch-politischen, wohl nicht aus empirischen Gründen, folgert Borland (vgl.: ebd.).

#### *Exkurs: Foucault und (Hoch) Begabung*

Eine interessante Möglichkeit das Konstrukt 'Begabung' zu verstehen, liegt in den Arbeiten Foucaults (1995; vgl. Borland: 2005). Foucault war der Meinung, dass in modernen Gesellschaften Kontrollmechanismen existieren; diese Druckmittel des Staates gegenüber den Bürgern sind nicht etwa 'öffentliche Hinrichtungen', sondern 'Wissen produzierende' Instanzen. Macht existiert besonders dort, so Foucault (ebd.), wo ein Gefälle zwischen Herrschenden und Beherrschten entsteht, also letztendlich sind solche 'Machtbeziehungen' überall dort zu finden, wo Gesellschaft ist. Darüber hinaus gehen Macht und Wissen für Foucault eine untrennbare Beziehung ein:

*power and knowledge directly imply one another; (...) there is no power relation without the correlative constitution of a field of knowledge, nor any knowledge that does not preoppose and constitute at the same time power relations (Foucault: 1995: 27).*

Folgt man Foucaults Überlegungen, so erkennt man, dass sich Macht durch eine bestimmte Anzahl von Prozessen entwickle und dabei „small acts of cunning endowed with a great power of diffusion“ (Foucault: 1995: 170) produzierten, die einerseits das Bedürfnis nach Wissen befriedigen und damit andererseits Disziplin bedingen:

*the success of disciplinary power derives no doubt from the use of simple instruments; hierarchical observation, normalizing judgement and their combination in a procedure that is specific to it, the examination (Foucault: 1995: 170).*

Was hat das mit (Hoch) Begabung und Schule zu tun? Nun, in der zunehmenden Systematisierung von Testformaten in der Identifikationspraxis von begabten Kindern und Jugendlichen sowie in der Wahrnehmung und Wertschätzung von heterogenen Schülergruppen im beginnenden 21. Jahrhundert liegt die Verbindungslinie zu Foucaults 'Mechanismen der Disziplin'. Darin impliziert er eine (erste) Machtstrategie, die 'hierarchische Überwachung' (ebd.): Durch das intentionale Anwenden von Tests übten Lehrer ähnliche Machtstrategien bei Schülern aus, wie Gefängnisaufseher bei ihren Insassen. Lehrer bewerteten Schüler durch das bestehende Hierarchiegefälle aus einer Machtperspektive heraus; Schüler konstruierten somit ihr subjektives Wissen, soweit Foucault (ebd.). In dieser Beziehung liege ein sehr wirksames Machtmittel: die 'normierende Sanktion'. Sie ist vergleichbar mit der Herangehensweise der Lehrer hinsichtlich der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft. Dieser Prozess

*measures in quantitative terms and hierarchizes in terms of value the abilities, the level, the 'nature' of individuals (...) (and) traces the limit that will define difference in relation to all other differences, the external frontier of the abnormal (Foucault: 1995: 183).*

Mit weitreichenden Folgen: Damit fällt man ein normalisierendes Urteil über ein Individuum und reduziert die multidimensionale Existenz menschlicher Unterschiede auf ein bipolares Kontinuum: 'normal' oder 'abnormal'. So erscheint das Normale an sich, wie Foucault demonstriert, lediglich als bloße Erfindung – nicht mehr und nicht weniger. Für die Schule lässt sich folgern, dass jegliche Mechanismen eines psychometrischen Tests Normalität nur vorspiegeln; daraus konstruiert jede Schule Schülern 'normale', 'subnormale' oder behinderte' und 'supernormale', sprich (hoch)begabte, Subjekte.

Zwar war die Genese eines Begabungskonzepts innerhalb der (Schul)Pädagogik einerseits unabwendbar und andererseits notwendig, so entstand es nicht *ex nihilo*, so Borland (2005). Aber weil

dieses Thema schon allein in der Öffentlichkeit derart kontrovers diskutiert wird, bisweilen auch unqualifiziert und subjektiv, mussten sich die Bildungsinstitutionen damit auseinandersetzen. Sapon-Shevin (1994) vertritt diesbezüglich folgende Meinung:

*Participants agree – sometimes explicitly and sometimes tacitly – to a common definition and then act as though that definition represents an objectifiably identifiable category. In this way, the category assumes a life of its own, and members of the school organization learn common definitions and rules (Sapon-Shevin: 1994: 121).*

Borland (2005) ist der Meinung, dass die Etablierung der Kategorie '(hoch)begabt' überhaupt erst die Identifikation '(hoch)begabter Subjekte' ermöglichte. Interessant ist dabei, dass die Identifikationspraxis selbst zweierlei leistet: Einerseits existiert dadurch diese Kategorie überhaupt erst und findet in der gängigen Identifikationspraxis auch in den diversen Bildungsinstitutionen Verwendung, andererseits liegt in genau ihrer Existenz und ihrer Anwendung ihre Legitimationsgrundlage (ebd.).

Trotz aller begrifflichen Ungereimtheiten identifiziert und fördert man vermeintlich (hoch)begabte Individuen auf der Grundlage der Wissenschaft.

### 3.1.3 Der Beginn der wissenschaftlichen (Hoch) Begabungsforschung

Erst seit dem 19. Jahrhundert dient der Mensch als psychologischer Forschungsgegenstand: „Wie alle natürlichen Phänomene können er (der menschliche Geist; Anmerkung der Verfasserin) und seine Produkte mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht und quantifiziert werden“ (Ziegler: 2008: 21). So erscheint es unter anderem für die schulischen Realitäten 'normal', dass das kognitive Leistungsspektrum des Menschen interindividuelle Unterschiede aufweisen kann.

Ein Wegbereiter der psychologischen Tests ist Sir Francis Galton: Er war als Erster in der Lage, individuelle kognitive Unterschiede mit dem Begriff 'Begabung' zu erklären, wobei er darunter 'hohe Intelligenz' verstand (Galton: 1869; in: Ziegler: 2008). Für eine lange Zeitspanne, circa hundert Jahre, waren seine Überlegungen grundlegend. Auch heute noch, nachdem viel Forschungsarbeit getan wurde, misst man dem IQ-Wert ein großes Maß an Bedeutung bei, denn

1. Begabung ist nichts anderes als eine hohe Intelligenz. Intelligenz ihrerseits ist eine mentale Kapazität zur Problemlösung.
2. Begabungen sind normal verteilt gemäß der Gauß'schen Glockenkurve.
3. Menschen können gemäß ihrer intellektuellen Fähigkeiten in eine Rangreihe gebracht werden. Galton empfahl – vor der Einführung des Intelligenzquotienten – Perzentile.
4. Intelligenz<sup>72</sup> kann durch Tests erfasst werden, beispielsweise maß Galton sensorische Unterscheidungsfähigkeiten (Ziegler: 2008: 22).

---

<sup>72</sup> Obwohl der Intelligenzquotient eine eigenständige Arbeit verlangt, weil auch er eine hochkomplexe Konstruktion ist, steht er in enger Verbindung mit Begabung. Das weltweit einheitlich verwendete Intelligenzmaß heißt Intelligenzquotient (IQ). „Der

Galton war darüber hinaus der erste Forscher, der eine empirische Begabungsuntersuchung durchführte: Dazu arbeitete er einen Fragebogen aus, den 190 Mitglieder der Royal Society erhielten. Obwohl seine Forschungsarbeit enorme theoretische sowie methodische Schwächen zeigte, versuchte Galton zu beweisen, dass Begabungen dem Menschen genuin, also angeboren, seien.

Insgesamt war das ausgehende 19. Jahrhundert geprägt von der „ungeheuer kühne(n) Idee, die Leistungsfähigkeit des menschlichen Geistes messen zu wollen“ (Ziegler: 2008: 23): So konzipierte Alfred Binet (1857-1911) als Erster einen Intelligenztest, der zwar in dieser Zeit in Frankreich nicht zum Einsatz kam, doch durch Henry Herbert Goddard (1866-1955) in die USA gelangte, wo ihn Lewis Terman (1877-1956)<sup>73</sup> zum berühmten Stanford-Binet-Test (Terman: 1916) ausarbeitete. Bei diesem Test handelte es sich um einen regelrechten 'Verkaufsschlager': Er wird in 20 Sprachen übersetzt<sup>74</sup> und über 15 Millionen Mal verkauft (Ziegler: ebd.).

Dennoch ist bei allen Vorzügen die Intelligenztestung mit negativen Aspekten behaftet: Goddard, Terman und auch Galton, der den Begriff „*Dysgenik*“ (ebd.: 22) prägte, vertraten die Ziele der eugenischen Bewegung: Besonders die Amerikaner Goddard und Terman wollten durch die Verwendung von Intelligenztests die Überlegenheit der weißen Rasse untermauern. „Begabungen waren Weißen vorbehalten, Begabtenförderung war dementsprechend eine Förderung der Weißen“

---

IQ ist ein reines Vergleichsmaß, das angeben soll wie die intellektuelle Leistungsfähigkeit einer Person relativ zu derjenigen einer vorab bestimmten Vergleichsgruppe liegt“ (Ziegler: 2008: 24). Ähnlich dem Mittelwert der Intelligenz (100) normiert man die Verteilung der Intelligenz an einer Vergleichsgruppe. Der Großteil einer Vergleichsgruppe (ungefähr 68 %) weist Werte zwischen den 85 und 115 auf. „Unter einem IQ von 70 (2-3%) spricht man im deutschsprachigen Raum von *Minderbegabten* (2-3%), über einem IQ von 130 von *Hochbegabten* (ebenso: 2-3%)“ (ebd.). Dennoch zeigen sich – wie erwartet - internationale Unterschiede bei dem, was als 'hochbegabt' gilt. So vereinheitlichte John Wasserman die Begrifflichkeiten verschiedener Begabungsniveaus. Die von ihm befragte internationale Expertengruppe (Wasserman: 2003: 435) einigte sich auf das Folgende: „profoundly gifted“: IQ > 175, + 5 SD (Standardabweichung); „exceptionally gifted“: IQ 160 – 174, + 4 SD, „highly gifted“: IQ 145 – 159, + 3 SD, „gifted“: IQ 130 – 144, 2 SD (ebenda). Wichtig ist darüber hinaus, dass der „IQ (...) im Laufe der Entwicklung beträchtlichen Schwankungen unterworfen (Ziegler: 2008: 27)“ ist. Demnach ist er nur wenig geeignet, eine Prognose über Leistungsexzellenzen abzugeben, was sich in vielen Studien (vgl. Terman: 1921; Terman & Oden: 1959; Holahan & Sears: 1995) zeigte. Diese bewiesen interessanterweise, dass Termans 'Genies' genauso erfolgreich sein können, wie eine Vergleichsstichprobe von Personen mit dem gleichen sozioökonomischen Hintergrund unabhängig ihres IQs.

Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf den IQ wird durch Untersuchungen in anderen Ländern bestätigt: Für das einst sozialistische Polen wies F. Mankiewicz (2002) nach, dass Schulleistung und Intelligenz gemessen korrelieren. An dieser Stelle seien zwei amerikanische Studien erwähnt, die aufgrund des hohen IQ-Werts ihrer Teilnehmer interessant erscheinen. Zum einen die Studie von Subotnik et al. (1993): Daran nahmen nur Kinder mit einem extrem hohen Intelligenzquotienten (Durchschnitts-IQ 157). Diese hochintelligenten Kinder erhielten eine individuell zugeschnittene Förderung, aber keines hatte zwischen 40 und 50 Jahren Leistungsexzellenz erreicht. Zum anderen die Studie über die sogenannten 'amerikanischen Wunderkinder' von Feldman und Goldsmith (1986): Keines konnte sich seinen Vorsprung ins Erwachsenenalter sichern. Ziegler meint dazu: „Die Ergebnisse der einschlägigen Forschungsstudien belegen, dass die Gleichsetzung von Hochbegabung mit einer hohen gemessenen Intelligenz jeglicher empirischen Grundlage entbehrt“ (Ziegler: 2008: 29). Generell sind für den Forscher am IQ folgende Aspekte problematisch:

- „Es wurde schon früh bemerkt, dass die Rohwerte von Intelligenztests nicht einer Normalverteilung folgen.
- Die meisten IQ-Tests sind nicht in der Lage, sehr hohe bzw. sehr niedrige IQ-Werte richtig zu messen.
- Intelligenztests identifizieren vor allem akademisch leistungsstarke Schüler.
- Die Ergebnisse verschiedener IQ-Tests können dramatisch voneinander abweichen.
- Die Prognosekraft der Intelligenz sinkt bei steigender Leistungsfähigkeit.
- Schulisches Lernen beeinflusst die Intelligenz“ (alle: ebd.).

<sup>73</sup> Er ist Professor an der Stanford University.

<sup>74</sup> Darunter auch ins Russische!



(ebd.: 23). Die enge Verbindungslinie zwischen den Ergebnissen der Intelligenzmessung und der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht ließ demnach eine solche Förderung nur für Kinder aus der Ober- beziehungsweise der gehobenen Mittelschicht zu<sup>75</sup>.

Dennoch muss man für die Gegenwart feststellen, dass sich die Gleichung 'Begabung = (hoher) IQ-Wert' vital halten: Dweck (1999) meint, dass Binets Einfluss geringer ausfiel, als der der Eugeniker. Auch heute gibt es Begabungsforscher, die die unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen auf einen IQ-Wert beschränken. In der Folge wird diese Vielfalt entlang Comtes Dreistadiengesetz angeordnet: Von der einst 'göttlichen Gabe' über das metaphysische zweite Stadium hin zur kontrollierten Empirie erfolgt die Klassifikation hin zu einem Zahlenwert.

Dass die menschliche Begabung variantenreich sein muss, zeigt im Folgenden die Vielfalt der Definitionen.

### 3.1.4 Konstrukte von (Hoch) Begabung in Gegenwartsgesellschaften

Bis in die Gegenwart scheint die Ursache besonderer Begabungen mit einem gewissen Zauber behaftet zu sein. Dennoch blickt man seit ihrer zumindest teilweise gelungenen Entmystifizierung auf eine gewaltige Vielfalt an Definitionen, die in vielen Fällen die Vorstellung eint, dass die Komponenten 'Intelligenz', 'außergewöhnliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen' die Grundlage von Begabung darstellen. Daneben findet sich die Auffassung von 'Potenzial' und 'Performanz' sowie 'manifeste' und 'latente' Begabung.

Innerhalb der begabungsrelevanten Ansätze kann man so etwas wie einen Paradigmenwechsel feststellen: Favorisierten alle bisherigen Modelle und Konzeptionen zumeist eine psychometrische Perspektive entweder, indem sie verschiedene Begabungsbereiche darstellten, oder kognitive Denkansätze beschrieben, fokussieren neuere Modelle hingegen multiperspektivische Ansätze (darunter Gagné, Gardner, Sternberg, Heller, Ziegler oder Matyushkin). Dabei nahmen sie nicht nur auf die kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten (vgl. IQ-Wert) des Menschen Bezug, sondern erweiterten ihre Sichtweise um z. B. kreative Ausprägungen von Begabung. Doch bei aller Differenz fußen alle Modellvorstellungen auf dem Phänomen 'Begabung'.

Vor dem Genannten verwundert es nicht, dass die Anzahl der Definitionen des Begriffs 'Begabung' und seiner Synonyme nahezu unüberschaubar (vgl. Borland: 2005) erscheint. Um sich überhaupt eine Grundorientierung zu verschaffen, ordnet man sie in unterschiedliche Klassifikationsschemata ein.

---

<sup>75</sup> Binet reagierte mit Entsetzen über die Instrumentalisierung seines Tests durch die Amerikaner: Er war genau gegenteiliger Ansicht. Er sah Intelligenz als ein komplexes, differenziertes Konstrukt, das sich in verschiedene Teilfähigkeiten aufspaltet und nicht ohne die Beachtung der Erfahrungswelt des Einzelnen betrachtet werden dürfe. Für Binet trat Intelligenz in Interaktion mit der Umwelt und konnte durch entsprechende Förderung gezielt trainiert werden (Ziegler: 2008).

Anfangs wurde Begabung eindimensional definiert, was mit der flächendeckenden Verwendung von Intelligenztests zur Identifikation von begabten Individuen zu erklären ist (ebd.). So gilt auch noch heute die IQ-Skala: Von Hochbegabung spricht man bei einem Wert von mindestens 130 (Rost: 2001). Diese psychometrische, auf das kognitive Potenzial bezogene Definition unterscheidet sich von den Begriffsbestimmungen, die Performanz um Einflussgrößen wie Motivation oder Kreativität erweitern (z. B. bei Renzulli). In der einschlägigen Literatur finden sich zahlreiche Klassifikationsversuche (Wieczerkowski & Wagner: 1985, Holling & Kanning: 1999, Schilling: 2002, Sparfeldt: 2006). Nach Lucito (1964) gibt es fünf Definitionsklassen:

- (1) IQ-Definitionen: Hochbegabt ist eine Person, die in einem Intelligenztest einen festgelegten Wert überschreitet. Die Grenzziehungen für diesen Wert variieren.
- (2) Prozentsatz-Definitionen: Hochbegabt ist eine Person, die zu einem bestimmten Prozentsatz zählt, der in einer Testsituation (auch in der Prüfung) am besten abschneidet. Je nach Art der Prüfungsleistung variiert der Prozentsatz.
- (3) Ex-post-facto-Definitionen: Eine Person ist hochbegabt, wenn sie über herausragende Leistungen Berühmtheit erlangt. Nachträglich wird festgestellt, ob Hochbegabung vorlag.
- (4) Kreativitätsdefinitionen: Eine Person ist hochbegabt, wenn sie über kreatives Potenzial verfügt und dieses zum Ausdruck bringt.
- (5) Soziale Definitionen: Eine Person ist hochbegabt, wenn sie wertvolle Handlungen für die Gesellschaft zustande bringt. Das Normen- und Wertgefüge einer Gesellschaft determiniert den Nützlichkeitsgehalt einer solchen Leistung<sup>76</sup>.

Die Forscher Mönks und Mason (2002) entwerfen ein Schema, das auch gegenwärtige Ansätze der Begabungsforschung berücksichtigt<sup>77</sup>: zunächst die 'genetisch orientierten Definitionen'. Darunter fallen IQ-Definitionen, z.B. Termans Definition. Hierbei wird das intellektuelle Potenzial des Individuums gemessen, das genetisch determiniert ist. Alle so genannten 'administrativen' Definitionen (Wild: 1991, Schilling: 2002, Sparfeldt: 2006) wie der US-amerikanische Marland-Report (1972) gehören zu dieser Klasse. In diese Kategorie fällt auch Gardners Konzept der 'Multiplen Intelligenzen' (1985), das den Blick für Begabung in verschiedenen Domänen öffnet. Unter diese Definitionsklasse gehören darüber hinaus die Konzeptionen von Van Tassel-Baska (2005), Károlyi und Winner (2005) oder Robinson (2005). Auch die Talent-Konzeptionen von Gagné (1993, 2004) sowie von Heller (1992, 2001) tragen das Prädikat 'genetisch orientiert', die die Performanz eines Individuums besonders fokussieren.

Mönks und Mason (2002) rücken mit der Definitionsklasse der 'kognitiv orientierten Definitionen' vornehmlich Denk- und Gedächtnisprozesse in den Vordergrund: so z. B. der Drei-Komponenten-Ansatz von Sternberg (1985). Die Ansätze von Jackson und Butterfield (1986) sowie von Davidson (1986) sind ebenfalls dieser Kategorie zuzuordnen.

<sup>76</sup> Hier zeigt sich die kulturell determinierte Sichtweise auf Hochbegabung. Was in der einen Gesellschaft als 'hochbegabt' angesehen wird, muss in einem anderen Kulturkreis nicht als 'hochbegabt' identifiziert werden.

<sup>77</sup> An dieser Stelle zeigt sich die kulturelle Determination des Begabungsdiskurses: In die Aufzählung von Mönks und Mason fallen nur europäische und amerikanische Ansätze. Begabungs-Paradigmen aus anderen Ländern werden nicht erwähnt.

Die Kategorie der 'leistungsorientierten Definitionen' misst Leistung als sichtbares Produkt von Hochbegabung eine zentrale Rolle zu (Mönks & Mason: 2002). Der renommierteste Autor mit internationalem Bekanntheitsgrad ist Renzulli, der in seinem Drei-Ringe-Modell Begabung als Trias aus überdurchschnittlich ausgeprägten Fähigkeiten, Aufgabenverpflichtung und Kreativität<sup>78</sup> auffasst. Renzulli sieht Hochbegabte als „hoch produktive Menschen“ (Renzulli: 2005: 262). Wiczerkowski und Wagner (1985) und vor allem der Niederländer Mönks (1990) entwickeln das Renzulli-Modell gemäß ihren Vorstellungen weiter. Unter die leistungsorientierten Definitionen lässt sich auch die Klasse der Kreativitäts-Definitionen subsumieren; zu den wichtigen AutorInnen hier zählen Runco (2005) und Feldhusen (1986, 2005).

Eine letzte Definitionsklasse bei Mönks und Mason (2002) bilden die 'umweltorientierten Definitionen': Sie gründen auf dem ökosystemischen Ansatz, der nicht nur auf das soziale Umfeld eines Menschen Bezug nimmt und dieses als wichtige Einflussgrößen anerkennt, sondern Aspekten wie den gesellschaftlichen Umständen, der ökonomisch-politischen Situation oder kulturellen Einflüssen und Wertorientierungen Gewicht zuschreibt. Ein solcher Ansatz wurde von Tannenbaum (1986) entwickelt. Er ist der Auffassung, dass die Gesellschaft determiniert, wer als (hoch) begabt identifiziert wird<sup>79</sup>. Zudem stellt der amerikanische Forscher eine Hierarchie zwischen den einzelnen Hochbegabungssektoren auf, die nach der Nützlichkeit für eine Gesellschaft geordnet werden. Auch die Konzeption der Berufsbegabung nach Narikbajeva (2007) kann zu den ökosystemischen Modellen gezählt werden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Literatur kein einheitliches Bild liefert, welche Komponenten eine Definition grundlegend aufweisen muss und auf welche verzichtet werden. Diese Feststellung gilt für die amerikanische, russische wie deutsche Literatur. So meint der Amerikaner Runco, eine solche, ideale Definition müsse „*optimally specific*“ (2005: 295) sein, zudem solle sie operationale Merkmale beinhalten. So könne man zwischen mathematischer, musischer und sprachlicher Begabung bereits durch die Definition selbst unterscheiden, trotzdem solle eine Definition so allgemein sein, um Gemeinsamkeiten aufnehmen zu können. Die Befürworter des vor allem in den USA favorisierten psychometrischen Ansatzes, wie VanTassel-Baska (2005), sprechen sich für eine

---

<sup>78</sup> Das Konstrukt 'Kreativität' wird ähnlich wie der 'IQ' betrachtet: Als eigenständiges Konzept wird sie gerne in die Nähe zur Begabung gerückt, obwohl dieses Konzept sich als instabil erweist. Nicht immer wird Kreativität in Definitionen berücksichtigt; besonders die Befürworter der IQ-Definition wie Rost (1993), Brody & Stanley (2005) und Robinson (2005) sehen sie kritisch. Andere attestieren Hochbegabten kreative Fähigkeiten (Renzulli (2005), Runco (2005), Feldhusen (2005). VanTassel-Baska (2005) und Simonton (2005) setzt Kreativität mit intelligentem Denken und Handeln gleich. Hany (1987) sieht darin lediglich eine Beschreibungsmöglichkeit von Begabung. Feldhusen und Jarwan (2002) messen einer expliziten Definition von Hochbegabung besonderen Wert bei: Denn gerade die Begabtenförderprogramme zielten auf einen bestimmten Personenkreis ab, den die Definition als begabt klassifiziere. Mönks und Katzko (2005) unterscheiden zwischen Potenzial und Performanz bei einem Förderprogramm; das sei besonders wichtig, denn nur so ist Underachievement definierbar.

<sup>79</sup> Was sich im Verlauf der Arbeit durchaus als gesellschaftliche Realität erweisen wird.

Einbeziehung von Schwellenwerten in der Identifikation begabter Individuen aus. Andere wie Gagné (2005) forcieren eher eine Prävalenzrate. Sternberg (2002) und Borland (2005) sehen diese Forderungen problematisch, denn so würden Individuen je nach Anwendungskontext eines Identifikationsmodus einmal als begabt erkannt, ein anderes Mal nicht.

Auf einer allgemein definitorischen Ebene gibt es kein einheitliches Konzept der Begabung. Vielleicht eint der länderspezifische Diskurs.

### 3.2 Die Perspektive verschiedener Länder auf (Hoch) Begabung

Wissenschaftlich gesehen ist Begabung ein schwammiges, uneinheitliches Konstrukt; was aber zeigt die Betrachtung von Begabungsdiskursen in unterschiedlichen Nationen? Allgemein gesprochen vermutet die Forscherin de Hahn in ihrem Aufsatz *Cross-Cultural Studies in Gifted Education* (2002), dass es sich beim Begabungsphänomen um ein soziokulturelles Konstrukt handelt, nicht aber um eine 'Qualität', die direkt beobachtet und gemessen werden kann. Begabung erscheint als das Objekt einer mitunter national gefärbten Debatte und definiert sich somit in verschiedener Weise (Sternberg: 1986) – so wie die zu diesem Thema weltweit publizierte Literatur beweist.

Obwohl Begabung in vielen Kulturen ähnlich konstruiert wird, fußen ihre Denkparadigmen dennoch auf unterschiedlichen kulturell tradierten Normen und Werten. Für diese Arbeit sind die Denkparadigmen der USA sowie der BRD und der Russischen Föderation von besonderer Bedeutung. So liefern Berdjajev (2001), Maric (2002) und Subotic (2001) eine Auflistung solcher Paradigmen, die im westlichen wie östlichen Kulturkreis tradiert werden. Sicherlich handelt es sich dabei nicht um einen festen Wertekanon, der bedingungslos und ohne Kompromisse von beiden Kulturkreisen von Generation zu Generation weitergegeben wird, dennoch kann diese Gegenüberstellung von Charakterisierungen eine Orientierung über die unterschiedlichen Ansätze von Begabung eröffnen. Doch nun zu den kulturell determinierten Denk- und Handlungsparadigmen. Zum westlichen Kulturkreis zählen die USA und die BRD, zum östlichen die Russische Föderation, die in der folgenden Tabelle gegenübergestellt werden.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Westlicher Kulturkreis</b></li> <li>• Rationalität</li> <li>• Naturalismus, Konkretheit</li> <li>• Kalkulation, Quantifizierbarkeit, Analyse, Logik, Kognition, Fakten, Daten</li> <li>• Wissensbeschaffung durch äußere Faktoren</li> <li>• Aktive Herangehensweise, Dynamik</li> <li>• Verantwortlichkeit, Druck</li> <li>• Gott beweisen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Östlicher Kulturkreis</b></li> <li>• Irrationalität</li> <li>• Spiritualität, Abstraktheit</li> <li>• Mystik, qualitative Methoden, Intuition, Imagination, Emotion, Verständnis, Interpretation</li> <li>• Wissensbeschaffung durch intrinsische Motivation</li> <li>• Passive Herangehensweise, Schicksal</li> <li>• Inspiration, Erdulden</li> <li>• Gott erleben</li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

• Protestantismus, Arbeit, Disziplin, Struktur, Geschäftigkeit	• Orthodoxie, Inspiration, Chaos, freier Ausdruck
• Legislative	• Informelle Gerechtigkeit
• Private Marktwirtschaft - Kapitalismus	• Kollektivismus – Sozialismus
• Industrie und Technologie – Pragmatismus, Tod der Philosophie, empirische Wissenschaft, Materialismus, physische Persönlichkeit	• Theorie, Philosophie, Spiritualität und Analyse, Idealismus, psychische Persönlichkeit
• Römische Rechtsgrundlage, Sozialvertrag, Mehrheitsentscheidungen, Demokratie	• Tradition, Sitten und Bräuche, Gerechtigkeitsgefühl, informelle Beziehungen, Zentralismus, Autokratie
• Aristotelismus, lateinische Tradition	• Platonismus, byzantinische Tradition, ostmongolischer Einfluss
• Psychologie des Durchschnitts	• Psychologie der Extreme

Nach Berdjajev (2001), Maric (2002) und Subotic (2001) in: Phillipson & McCann: 2007: 333

Demnach müsste sich der Begabungsdiskurs in den USA sowie in Deutschland eher der linken Spalte zuordnen lassen, während die russische Begabungstradition eher auf der rechten Seite zu finden sein müsste. Somit beschäftigen sich die folgenden Seiten mit dem länderspezifischen Begabungsdiskurs: Dabei steht nicht nur die etymologische Herkunft des Begriffes 'Begabung' im Vordergrund, sondern auch mögliche Definitionsversuche und damit verbundene Probleme. Zudem sollen die nationalen Definitionen mit den oben genannten Denkparadigmen abgeglichen werden.

### 3.2.1 (Hoch) Begabung in den Vereinigten Staaten von Amerika

*“Defining giftedness is a task fraught with difficulty”* meinen Mönks und Mason (2002: 144) und betonen damit die Schwierigkeit einer landesweit einheitlichen Begabungsdefinition. Trotzdem könne, so die beiden Forscher weiter, eine Definition eine formale sowie präzise Beschreibung dessen geben, was eine Konzeption oder eine Konstruktion bedeutet – die Definition bildet also das Fundament dessen, wohin eine mögliche Förderung gehen sollte, welche Ziele sie intendiert und für welchen Personenkreis sie geeignet erscheint. Doch *„Giftedness or the synonyms high ability and talent can assume different meanings“*(ebd.). Und damit wird es problematisch ein einheitliches Fundament zu finden, das für alle die gleichen Bedingungen und Möglichkeiten offeriert. Zudem seien diese Konnotationen, die mit einem der genannten Begriffe verbunden wird, durch Emotionen aufgeladen; dadurch würde das intendierte Verständnis der Konzeption verwässert. Für den amerikanischen Begabungsdiskurs der Gegenwart scheint eines klar: Er zeigt sich je nach Kontext unterschiedlich; eine präzise Definition ist nahezu unmöglich, weil der Kontext, in dem die Definition gemacht wird, sich auf einen Prozess bezieht, der den Kern der Begabung fokussiert. Darüber hinaus sei es nicht einfach, theoretische und praktische Konzepte zu separieren, da der Theoriebezug der Begabung die eigene

Forschungsperspektive sowie die Form der Förderung determinieren (ebd.). Tannenbaum fasst die Bandbreite der möglichen Begriffe zusammen, die mit dem Begabungsphänomen in Zusammenhang stehen:

*'Giftedness' and 'talent' are used synonymously to encompass publicly valued abilities possessed by no more than one to two percent of people at each developmental stage. 'Creativity' is regarded here as representing one of two aspects of 'giftedness' (or 'talent'), namely innovation or invention that deserves critical acclaim, in contrast to the other aspect of 'giftedness' (or 'talent') which refers to highly developed proficiency in highly demanding tasks. 'Genius' is the most advanced extension of 'giftedness' (or 'talent') or 'creativity', denoting Olympian-level accomplishments by the rarest of adults (Tannenbaum: 2002: 23).*

In den USA ist die Begriffsbestimmung offensichtlich hochgradig komplex; doch was meint ein Amerikaner, wenn er sagt, jemand sei 'begabt'?

In der Geschichte der US-amerikanischen Begabungsforschung gab es theoretische sowie empirische Versuche, um das Konstrukt 'Begabung' zu definieren: Man ist sich nicht einig, was (Hoch)-Begabung bedeutet. Hallahan und Kaufman (1982) sehen die Gründe für diese Widersprüche hauptsächlich in vier Bereichen: der Bandbreite von Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf die der Begriff 'Begabung' angewendet werden sollte, das 'Maß' von Begabung, der Grenzwert unter oder ab dem ein Kind als 'begabt' bezeichnet werden sollte sowie der Vergleichsgruppe, die als Maßstab genommen wird (ebd.). Somit kommen Mönks, Heller & Passow zum Schluss, dass

*Research and experience over the past decades have underscored the range and variety of individuals whom school personnel and different communities (e.g. cultural, artistic, business and industry) have identified and labelled 'gifted' and 'talented' (Mönks, Heller & Passow: 2002: 841).*

Sie sind der Meinung, dass je nach den angewendeten Kriterien manche Kinder als begabt und andere als nicht begabt eingestuft würden.

Wie bereits erwähnt, existieren in den Vereinigten Staaten viele Varianten der Begabung: Manche Individuen sind in einem Bereich begabt, andere in vielen, wieder andere gar nicht; manche gehen motiviert an eine Aufgabe heran, andere nicht; manche entwickeln ihre Begabung viel früher als ihre Altersgenossen, andere sind 'Spätentwickler' (ebd.). Wieder andere sind „*academically gifted*“ (ebd.: 841), das heißt sie sind gut in der Schule und haben gute Testergebnisse, sind aber außerhalb der Schule nicht erfolgreich; die sogenannten „*academic absorbers*“ (ebd.) nehmen ihre selbst gesetzten Lernziele gezielt in Fokus, während andere nur 'herumspielen'. So sind die „*gifted and talented (are) clearly a very heterogeneous set of persons and it is this multidimensional heterogeneity which may preclude a comprehensive theory*“ (ebd.). Diese Feststellung bringt die Problematik auf den Punkt.

Dass eine solche multidimensionale Theorie beziehungsweise Definition von Begabung nicht vorhanden ist, hält uns nicht davon ab, unsere Erkenntnisse und das Verständnis des

Begabungsphänomens zu intensivieren, schrieben Mönks et al. (ebd.). Damit schiebt sich das Problem in den Vordergrund: Begabung und Talent (ebd.: 842) seien Begriffe, die über Jahrzehnte immer wieder definiert wurden. Somit fußt eine Vielzahl von Konzeptionen auf ihnen. Eysenk und Barrett (1993) sahen Begabung als ein „fuzzy concept“ (In: Mönks, Heller & Passow: 2002: 842), das hauptsächlich auf drei Arten charakterisiert werden kann: „(1) as synonyms with general intelligence; (2) as synonyms with creativity; (3) as synonyms with special (artistic or scientific) ability“ (ebd.). Doch nun zu den konkreten Begabungsdefinitionen, wie sie aktuell im amerikanischen Diskurs Verwendung finden.

So beschreibt die *National Association for Gifted Children (NAGC)* eine begabte Person als: *“someone who shows, or has the potential for showing, an exceptional level of performance in one or more areas of expression”*<sup>80</sup>. Einige dieser Fähigkeiten sind sehr allgemein und können diverse Lebensbereiche einer Person betreffen, so zum Beispiel Führungsqualitäten oder die Fähigkeit, kreativ zu arbeiten. Andere Fähigkeiten werden nur unter bestimmten Bedingungen sichtbar so wie besondere mathematische oder musische Begabungen. Der Begriff Begabung stellt einen Referenzrahmen für dieses Fähigkeitsspektrum dar, ohne dabei konkrete Aussagen über bestimmte Fähigkeitsbereiche oder Messwerte zu machen. Der Definitionsversuch der NAGC beinhaltet außerdem die Annahme, dass fünf Prozent der US-amerikanischen Bevölkerung oder drei Millionen Kinder als begabt angesehen werden können.

Eine andere Definition bringt Gagné, der klar zwischen Begabung und Talent unterscheidet. Für ihn bedeutet der Begriff ‘Begabung’, die Fähigkeiten für einen bestimmten Bereich zu haben. ‘Talent’ meint dagegen, dass diese Fertigkeiten durch Training sozusagen ‘systematisiert’ wurden und dem Individuum nutzen können (Gagné: 1985). Dagegen konstruiert Renzulli (Hoch-) Begabung als:

*Gifted behavior occurs when there is an interaction among three basic clusters of human traits: above-average general and/or specific abilities, high levels of task commitment (motivation), and high levels of creativity. Gifted and talented children are those who possess or are capable of developing this composite of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. As noted in the Schoolwide Enrichment Model, gifted behaviors can be found “in certain people (not all people), at certain times (not all the time), and under certain circumstances (not all circumstances)”*<sup>81</sup>.

Laut Gallagher (ebd.) ist die Definition der *National Excellence* die meist akzeptierte; zudem spricht diese Definition konkret von Talent:

*Children and youth with outstanding talent perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience, or environment. These children and youth exhibit high performance capability in intellectual, creative, and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields. They require services or activities not ordinarily provided*

---

<sup>80</sup> Unter: <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>, download am 22.07.08

<sup>81</sup> Unter: <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>, download am 22.07.08.

*by the schools. Outstanding talents are presented in children and youth from all cultural groups, across all economic strata, and in all areas of human endeavour (Ross: 1993; In Gallagher: 2008: 6f.).*

Die Bildungsoffensive der Bushadministration 'No Child left behind' dagegen konzeptualisierte einen begabten Menschen wie folgt:

*Students, children, or youth who give evidence of high achievement capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who needs services and activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop those capabilities (no child left behind: 2002).*

Damit sei ein Überblick über verschiedene US-amerikanische Begabungsdefinition gegeben. Wichtig ist dabei zu wissen, dass alle diese Begabungsdefinitionen parallel angewendet werden. Doch das bewirkt, dass die Problematik um eine Definition weiter angefeuert wird. Generell darf vermutet werden, dass diese sich verändernden Begabungsparadigma Einfluss auf die Definition von Begabung nehmen. Grundsätzlich stehen die Begabungsdefinitionen auf einer breiten, nicht mehr nur einen hohen IQ-Wert umfassenden Grundlage. Man kann somit feststellen, dass moderne Definitionen die Inhalte früherer Definitionen von Begabung inklusive der Tatsache, dass solche 'outstanding talents' in allen Ethnien gefunden werden können, vereinen. Zudem besteht laut Definition das Recht auf Förderung, wenn die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, ihre außergewöhnlichen Fähigkeiten zu zeigen.

Renzulli untermauerte, dass trotz aller Bemühungen „the precise definition of giftedness remains a question with no universally accepted answer“ (1982: 723). Er schlägt vor, dass die vielen Definitionen von Begabung von einer Bandbreite vom 'konservativen' Ende (Termans Definition vom obersten Prozent von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten) zum 'liberalen' Ende (Wittys Definition, die jedes Kind einschloss), dessen „performance, in a potentially valuable line of human activity, is consistently remarkable“ (Mönks, Heller & Passow: 2002: 842). Gallagher and Courtright betonen (1986): „one term, gifted, has been used to describe two different constructs although overlapping, emerge from different traditions and have a number of subtle differences that create confusion and contradiction“ (In: Mönks, Heller & Passow: 2002: 842). Eines dieser Konstrukte entstammt der psychologischen Sichtweise auf interindividuelle Unterschiede, während das andere „stems from educational practice and the need for schools to design special educational programs for students who possess abilities and perform far in excess of their age mates“ (ebd.). Gallagher bestätigt die Forderung nach einer relevanten Definition von Begabung und deren signifikanten Implikationen auf die Bildungspolitik. Diese stehen mit der Identifikation sowie den Programmzielen einer Begabungskonzeption in Verbindung (In: Mönks, Heller & Passow: 2002: 842). Darüber hinaus stellen Sternberg und Davidson fest, dass:

*Giftedness is something we invent, not something we discover. It is what one society or another wants is to be, and hence its conceptualization can change over time and place. If the definition of giftedness is a useful one, then it can lead to favourable consequences of many kinds, both for society and for individuals. If the definition of giftedness is not useful, valuable talents may be wasted, and less valuable ones fostered and encouraged. It is*



*thus important for all of us to understand just what it is we, and others, mean by the concept of giftedness (1986: 3f.).*

Auch hier wird der Bezug zur gesellschaftlichen und kulturellen Determination des Begabungsphänomens klar. Zudem unterstreichen die beiden Forscher die Wichtigkeit einer gemeinsamen Definition von Begabung, die einerseits den betroffenen Individuen und andererseits der Gesellschaft helfen würde.

Obwohl viele der US-amerikanischen Begabungsdefinitionen die Begriffe 'Begabung' und 'Talent' synonym verwenden (z. B. U.S. Congress: Javits Act: 1988), unterscheiden andere zwischen den beiden. Kombiniert man beide Begriffe zu einer Kategorie '*giftedness*', scheint diese Verquickung in der heutigen komplexen und technologisch hochstehenden Gesellschaft vorteilhaft zu sein, denn es erlaubt die Identifikation eines größeren Personenkreises und fordert Bildungsinstitutionen heraus, Programme zu schaffen, die deren Lern- und Leistungsbedürfnisse decken müssen.

Trotzdem gibt es Nachteile einer solchen Definition: Obwohl die Definition die gegenwärtigen Schuldiskurse bezüglich der Theorie der multiplen Intelligenzen widerspiegelt, orientieren sich viele der Begabtenprogramme in den Schulbezirken der USA an der hohen intellektuellen Fähigkeit als Basis eines Begabtenprogramms (vgl. Gallagher & Gallagher: 1995). Auch darin liegt die Krux, dass die Definitionen mitunter von Staat zu Staat variieren. Der folgende Überblick zeigt die Varianz in den 50 Bundesstaaten hinsichtlich der Bestandteile der Begabungsdefinition.

Criteria***	AL	AK	AZ	AR	CA	CO	CT	DE	FL	GA	HI	ID	IL	IN	IA	KS	KY	LA	ME	MD	MA	MI	MN	MS	MO
Superior* intellectual ability	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	**	X	X	X	X
Exceptional* creative thought	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X			X	X	X
High* specific academic aptitude	X				X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X
Outstanding* leadership ability					X	X		X		X	X	X		X		X			X			X			
High visual and performing arts ability		X			X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X			X	X	X	X
High potential			X	X			X		X										X						
High achievement					X																	X			
High ability																						X			
Exceptional motivation				X										X											
Psychomotor ability		X						X		X															
Advanced psychosocial or interpersonal ability													X			X									
Total number of eligibility criteria used	3	4	2	4	6	5	5	6	2	3	6	5	5	6	5	1	6	2	4	5	**	3	5	4	4

Criteria***	MT	NE	NV	NH	NJ	NM	NY	NC	ND	OH	OK	OR	PA	RI	SC	SD	TN	TX	UT	VA	VT	WA	WV	WI	WY
Superior* intellectual ability		X		X		X	X	X			X	X	X	**	X	**	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Exceptional* creative thought		X		X		X					X	X	X					X	X	X	X	X		X	
High* specific academic aptitude		X	X	X		X	X	X			X	X	X		X			X	X	X	X	X		X	
Outstanding* leadership ability				X							X	X	X					X	X		X	X		X	
High visual and performing arts ability		X		X			X				X	X			X			X	X	X	X			X	
High potential	X								X	X							X							X	
High achievement	X																					X			
High ability					X					X														X	
Exceptional motivation																									
Psychomotor ability																									
Advanced psychosocial or interpersonal ability																									
Total number of eligibility criteria used	2	4	1	5	1	3	3	2	1	2	5	5	4	**	3	**	2	5	5	4	5	4	2	5	2

\*Terms such as "superior," "high," "exceptional," and "outstanding" are often used in these criteria with no clarification.  
\*\*No state definition provided.  
\*\*\*Most definitions require one or more of these criteria to be present.  
Sources: State education websites; Education Commission of the States, 2004; Stephen & Karnes, 2000.

Abbildung unter: <http://www.nagc.org/index2.aspx?id=548>, download am 23.07.09

Zudem verkompliziert sich der Versuch Begabung zu definieren weiter, wenn man die Identifikation und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Diskurs aufnimmt. Traditionell sind diese Kinder und Jugendlichen in Begabtenprogrammen in den USA unterrepräsentiert (Department of Education: 1993). Der Hauptgrund für deren Unterpräsenz liegt in der Tatsache, dass sie in verbalen Intelligenztests schlechter abschneiden, da diese auf die Mehrheit der Bewohner zugeschnitten sind (Granada: 2003).

Die gegenwärtige Definition von Begabung auf föderaler Ebene wurde bereits im Marland-Report von 1972 veröffentlicht, und wurde über die Jahre hinweg mehrere Male modifiziert. Sie findet sich im *Elementary and Secondary Education Act* und lautet wie folgt:

*Students, children, or youth who give evidence of high achievement capability in areas such as intellectual, creative, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who need services and activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop those capabilities.*

Zudem weitete man die Definition nun auch auf 'students', also Jugendliche, aus. Aber: Die einzelnen Bundesstaaten und Bezirke sind nicht dazu verpflichtet die Definition in den Bildungsinstitutionen zur Grundlage ihrer Begabtenförderung zu machen, obwohl viele Staaten dieser Orientierung folgen oder sie zumindest als Orientierungshilfe verwenden und eine eigene Definition entwerfen, nach der sie ihre schulischen Förderprogramme ausrichten.

## Exkurs: Begabung und Gesetzeslage

Stephens (2008) stellt den direkten Zusammenhang zwischen den zahlreichen Begabungsdefinitionen in den USA mit dem Interesse des Staates bezüglich der Begabtenförderung her. Es pendelt zwischen Interesse und Desinteresse, je nachdem ob die Nation sich verletzlich/angreifbar fühlt oder sich in Sicherheit wiegt (Cohen: 1996). Von der Gefühlslage der Nation ist besonders der Bereich der Begabtenförderung (Delisle: 1999) betroffen: Den Sputnik-Start der Russen im Jahr 1957 kann man als den 'neuralgischen Punkt' bezüglich des nationalen Interesses an begabten Individuen in Mathematik und Naturwissenschaften bezeichnen. Dieses Phänomen wurde durch die daraus resultierende nationale Unsicherheit - „*fear and embarrassment*“ (Stephens: 2008: 388) - hinsichtlich der russischen Innovationsfähigkeit und Konkurrenz verstärkt (vgl. Delisle: 1999).

Über die Jahrzehnte hatte die Gesetzgebung sowohl direkten als auch indirekten Einfluss und damit Konsequenzen für die Begabtenförderung. Bildungsreformen, Wirtschaftskrisen und globaler Wettbewerb beeinflussten und beeinflussen die Gesetzgebung bezüglich der Begabtenförderung (vgl. Stephens: 2008). Sie folgen in der Reihenfolge ihrer Entstehung. *Zunächst der National Science Foundation Act*, 1950: Einige Jahre vor dem Sputnikschock verabschiedete der Kongress den *National Science Foundation Act* (1950), der Forschungs- und Ausbildungsunterstützung auf bundesstaatlicher Ebene für Mathematik und Naturwissenschaften bereitstellte und die *National Science Foundation* (NSF) gründete. Bis heute spielt die NSF eine wichtige Rolle bei der Unterstützung von Forschung sowie der naturwissenschaftlichen und mathematischen Förderung auf allen Schulniveaus. Die Mission der NSF sagt, dass „*no single factor is more important to the intellectual and economic progress of society, and to the enhanced well-being of its citizens, than the continuous acquisition of new knowledge*“ (NSF: 2005: 6). Diese Mission geht Hand in Hand mit den gegenwärtigen Ansichten in der Begabungsforschung diesbezüglich, dass die Lern- und Leistungsbedürfnisse der begabten jungen Amerikanerinnen und Amerikaner befriedigt werden müssen, um die Wettbewerbsfähigkeit der amerikanischen Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung zu sichern (Stephens: 2008). Gerade in den vergangenen Jahren erlangte der Gedanke einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit der USA besondere Prominenz durch die Publikation von T. Friedman *The World is Flat* (2005): Darin warnt Friedman die USA, hinter andere Nationen in Mathematik und Naturwissenschaft zu rutschen – die USA müssen sich ernsthaft um Exzellenzförderung innerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems bemühen, um Innovationsweltmeister zu bleiben.

Als Antwort auf diese Warnung befriedigte der ehemalige Präsident George W. Bush 2006 mit der *American Competitiveness Initiative* die amerikanische Sorge um die Innovationskraft und die Wettbewerbsfähigkeit mit andern Ländern, besonders in den Bereichen Mathematik,

Naturwissenschaften und Technologie. Diese Initiative mit dem Fokus auf Forschung und Entwicklung belief sich auf eine Summe von 137 Milliarden U.S.Dollar und stellte damit den „*largest sustained increase since the Apollo space program in the early 1960's*“ (The White House: 2006: 3) dar.

Doch noch einmal zurück in die späten 1950er Jahren: Mit dem *National Defense Education Act* aus dem Jahr 1958 reagierten die Amerikaner direkt auf den Sputnik-Schock. Ihr Fokus lag darauf, erneut begabte Studenten in Mathematik, Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen zu finden. Die Effekte dieses „*sift and sort*“ (vgl. Eilers: 2004: 4) lag darin, dass Talentsucher an Schulen gingen und Schüler mit besonderen Begabungen aufspüren sollten, natürlich im Dienste des Landes. Nach einigen Jahren ließ das Interesse jedoch wieder nach.

Doch zehn Jahre später veränderte sich die öffentliche Wahrnehmung hinsichtlich besonderer Begabungen: Mit der *Task Force on Gifted Persons* (1968) bildete Präsident Lyndon B. Johnson im Jahr 1967 eine 'Taskforce', um die Ressourcen der Nation auszuloten und Amerikas talentierte Kinder und Jugendliche für die Belange der Nation zu sichern. Diese Taskforce, medial gepusht, machte deutlich, dass unentdeckte Talente die Nation in Rückstand brächten, vor allem vor dem kommunistischen Gegner. Deswegen errichtete man überregionale Einrichtungen für die Förderung begabter Individuen. Bis heute ist dieser Einfluss auf die landesweiten, gar weltweiten Entwicklungen im Bereich der Begabtenförderung spürbar: so z. B. die Einrichtungen an der Northwestern University oder an der University of Denver (vgl. Stephens: 2008).

In den 1970er Jahren erlangte die Begabtenförderung der USA noch eine weitere wichtige Veränderung, denn mit dem sogenannten *Marland Report* (1972) wurden auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Begabtenförderung geschaffen. Sidney P. Marland, U.S. *Commissioner of Education*, veröffentlichte im Jahr 1972 einen Bericht im U.S. Kongress und initiierte damit den ersten Paradigmenwechsel in der Begabtenförderung in den USA: Vor seinem Bericht fokussierte die Nation begabte Schülerinnen und Schüler als homogene Gruppe und förderte sie mit einem 'one-fits-all'-Programm. Der Marland-Report individualisierte Förderung nun – dieser Paradigmenwechsel existiert bis heute als Richtlinie (Cohen: 1996). Der Marland-Report beinhaltete neben besorgniserregenden Statistiken zur damaligen nationalen Lage der Begabtenförderung die erste Begabungsdefinition mit überregionaler Gültigkeit. Bis heute ist die Marland-Definition in den USA ein gängiger Gradmesser, ob ein Kind oder ein Jugendlicher als begabt einzustufen ist. Die Marland-Definition lautet:

*Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination:*

- 1. general intellectual ability*
- 2. specific academic aptitude*
- 3. creative or productive thinking*
- 4. leadership ability*
- 5. visual and performing arts*

Interessant ist an dieser Stelle, dass diese Definition von 'performance', also von Leistung spricht, und damit zu den Output-orientierten Begabungsdefinitionen gehört.

Nur drei Jahre später differenzierte sich aus der einst homogenen amerikanischen Schülerschaft eine weitere Gruppe heraus: die der Kinder mit Behinderungen. Der *Education of All Handicapped Children Act*<sup>82</sup> (1975): Dieses Gesetz bezeichnet die Grundlage aller Arten von "special education" (Stephens: 2008: 390). Darin wurde die Beschulung an öffentlichen Schulen (FAPE)<sup>83</sup> für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen unter gesetzlichen Schutz gestellt. Zudem konnten diese Schüler ihr Recht auf eine angemessene Lernumgebung und einen individuellen Bildungsplan (IEP)<sup>84</sup> einfordern. Obwohl begabte Kinder und Jugendliche nicht ausdrücklich in diesem Gesetz erwähnt wurden, nahmen einige Staaten deren Forderungen hinsichtlich einer adäquaten Förderung in die Richtlinien der IEPs auf (vgl. Stephens).

Mit dem Ende der 1970er Jahre geht mit dem *Gifted and Talented Children's Education Act* (1978) eine für die Begabtenförderung weniger bedeutende Änderung einher: Indem die ESEA nun eine eigenständige Kategorie für die Bildung und Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen bildete, unterschieden sich der *Gifted and Talented Children's Education Act* (1978) nur marginal von denen aus dem Jahr 1974. Dennoch veränderte sich die Definition der Begabung ein wenig:

*The term 'gifted children' means children, and whenever applicable, youth who are identified at the preschool, elementary, or secondary level as possessing demonstrated or potential abilities, that give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, specific academic, or leadership ability, or in the performing and visual arts and who by reason thereof require services or activities not ordinarily provided by the school (ebd.: Section 902).*

Obwohl Ähnlichkeiten zur Marland-Definition bestehen, fallen drei Hauptunterschiede auf: Die besondere Referenz zu Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Entwicklungs- und (Aus)Bildungsstadien (z. B. Vorschule, Primar- und Sekundarstufe) werden in der Definition von 1978 besonders hervorgehoben. Die Erwähnung von 'psycho-motorischen Fähigkeiten' fehlen in dieser Definition aus dem Grund, weil die Verfasser die Auffassung vertraten, dass z.B. Begabungen in Leichtathletik bereits in den Schulen durch breite Förderung abgedeckt würden (Harrington et al.: 1991). Interessant ist die Nuance dieser Definition hinsichtlich der Neuerung, dass begabte Kinder und Jugendliche besondere Dienstleistungen in Anspruch nehmen können, die nicht durch die Schulen bereitgestellt werden.

<sup>82</sup> Die Amerikaner verstehen unter 'handicapped children' unter anderem: Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder geistigen Behinderungen, darunter zum Beispiel spastische Lähmungen oder Down-Syndrom.

<sup>83</sup> *Free and appropriate public education*, kurz FAPE (Stephens: 2008: 390).

<sup>84</sup> *Individualized education plan*, kurz IEP (Stephens: 2008: 391).

Großen Einfluss auf die amerikanische Begabtenförderung erlangte der *Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act* aus dem Jahre 1988: Angespornt durch die allgemeine Besorgnis hinsichtlich der nun an den amerikanischen Schulen einsetzenden Orientierung am Durchschnitt, wurde auch das Interesse an der Förderung von Begabtenprogrammen vitalisiert. Der U.S. Senator J. Javits etablierte den Bereich des *U.S. Department of Education*, der sich ausschließlich mit der Förderung von begabten und talentierten Kindern und Jugendlichen beschäftigte und ermöglichte das ebenso dafür zuständige *National Research Center*. Mit einem Etat von 7,9 Millionen Dollar konnten Trainingsprogramme für Schüler und Lehrer finanziert werden; darüber hinaus wurden besonders Kinder aus sozial schwachen Familien, behinderte Kinder und diejenigen mit schwachen Englischkenntnissen rekrutiert. Die Fördersummen für dieses Programm variieren zwar von Jahr zu Jahr, sind aber dennoch beachtlich: Im Jahr 2000 waren es 6,5 Millionen; 2006/07 sogar 9,6 Millionen Dollar (Sisk: 2008). Für 2008 gibt es keine öffentliche Zahl, bekannt ist nur, dass Präsident Bush jr. keine Gelder dafür beim Kongress beantragt hat (Stephens: 2008).

In den 1990er Jahren drohte die Stagnation der staatlichen Unterstützung für die Begabtenförderung sowie der gesamten Bildungsreformen. Dennoch half der Bericht *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* (1993) dabei, die „quiet crisis“ (U.S. Department of Education: 1993: 5) vieler begabter Schülerinnen und Schüler zu entschärfen.

Das wohl prominenteste und zugleich umstrittenste Programm seitens der damaligen Bushregierung im Bereich der Schulen ist die Initiative *No Child Left Behind* aus dem Jahr 2002. Ob dieses Programm für die Belange von begabten Schülerinnen und Schülern Erfolg verspricht, bleibt abzuwarten. Ähnlich der ersten großen Bildungsreform ESEA<sup>85</sup> redefiniert *NLCB* die Rolle der Regierung auf nationaler Ebene hinsichtlich der K-12-Bildung<sup>86</sup>. Basierend auf den vier Prinzipien „*stronger accountability for results, expanded flexibility and local control, expanded options for parents, and an emphasis on teaching methods that have been proven to work*“ (U.S. Department of Education: 2003: 1), sind viele Experten der Meinung, dass den Schulen dadurch geradezu der Anreiz gegeben würde, den Bereich der Begabtenförderung zu ignorieren. Durch *NLCB* müssen die Bundesstaaten beweisen, dass jedes Kind und jeder Jugendliche die Leistungen der jeweiligen Jahrgangsstufe erbringt. Deswegen sei anzunehmen, so Stephens (2008), dass der Großteil der Schulen das Maximum ihrer Ressourcen auf die schwachen Schüler auslegen werde. Diesen Kindern und Jugendlichen, egal ob sie hinter den Standards hinterherhinken, oder im Fall der begabten Jungen und Mädchen, diese weit übertreffen, wird

---

<sup>85</sup> *Elementary and Secondary Education Act*, kurz (ESEA), aus dem Jahre 1965 hat bis heute Einfluss auf die amerikanische Bildungslandschaft: Dieses Gesetz schützt Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien bezüglich ihres Rechts, eine öffentliche Schule zu besuchen. Teile des ESEA beinhalten auch, zumindest am Rande, die Rechte von begabten und talentierten Kindern und Jugendlichen.

<sup>86</sup> In den USA ist K-12 eine weitverbreitete Bezeichnung für die Primar- und Sekundarstufe. Dabei steht 'K' für Kindergarten und '12' für das zwölfte Schuljahr.

kein herausfordernder Lehrplan angeboten, der für ihre Lern- und Leistungssituation anschlussfähig erscheint (ebd.). Gallagher (2004) ist der Meinung, NCLB verstarke erneut das Prinzip, dass seit Dekaden die Bildungspolitik der USA bestimmt: Chancengleichheit. Obwohl es nobel erscheint, dass „every child has an equal opportunity to profit from education“ (ebd.: 121), darf man das zweite Prinzip des Bildungssystems, Exzellenz, nicht außer Acht lassen, indem man Bedingungen schafft, in denen alle Kinder und Jugendlichen „perform at the limits of their capabilities“ (ebd.).

In der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts greift noch ein weiterer Gesetzesentwurf in die amerikanische Schullandschaft ein: der *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (2004). Hierin geht es um die Belange begabter Kinder und Jugendlicher mit Behinderungen, die in den meisten Staaten nicht gefördert werden.

(...) the discrepancy model is the only way NAGC<sup>87</sup> knows of to identify students if exceptional capability whose achievement is being depressed by a disability. NAGC is extremely concerned that because districts are no longer required to utilize the discrepancy model as a determination of a specific learning disability and because there are no alternatives currently available for identifying learning disabled gifted students, with learning disabilities will not be identified for services (NAGC: 2005: 4).

Generell lässt sich eines eindeutig feststellen: Hinsichtlich einer Begabungsdefinition gibt es in den USA keine Einheit. Es gibt etwas wie Fixpunkte, so zum Beispiel die Marland-Definition, oder Orientierungshilfen, wie der NAGC, was unter Begabung zu verstehen ist.

Im nächsten soll geklärt werden, wie Begabung in der Russischen Föderation konzipiert wird.

### 3.2.2 (Hoch) Begabung in der Russischen Föderation

Interessant ist, dass der russische Sprachdiskurs und die Konzeptionen von Begabung eine Verbindungslinie zwischen den Begriffen 'Begabungspsychologie' und Kreativität aufweisen, wenn man russische Wörterbücher und etymologische Nachschlagewerke zurate zieht. Dabei fällt unter anderem auf, dass zwischen den einerseits meist westlich geprägten und den traditionell russischen Begriffen im Großen und Ganzen inhaltliche Ähnlichkeiten bestehen (Sefer: 2007). Im ethnologischen Diskurs und den Konzeptionen von Begabung finden sich Beweise dafür, dass bestimmte unterschiedliche Charakteristika des slawischen Ethos auf bestimmte Art und Weise für die Entwicklung einer Konzeption der Persönlichkeit und der Begabung und Kreativität verantwortlich sind. Damit ist gemeint, so Bokowneff (ebd.), dass die slawische Mentalität sich wie folgt charakterisieren lässt:

---

<sup>87</sup> National Association for the Gifted Child

*A Slavic man is emotional, inactive, indolent, has no borders, is pliant and weak for another but does not step forward from feelings, has developed religiosity und ethnics, is fantasy oriented and spread, which has taken away all his ability for order, organization and generally civilization. (Dvornikovic: 2000: 130).*

Bei dieser Beschreibung klingt schon die Hinwendung der slawischen Völker zur Kreativität und Mystik an, was sich auf den folgenden Seiten noch konkretisieren wird. Zwar verkürzt und vereinfacht diese Beschreibung die berühmte 'russische Seele', dennoch zeichnet sie ein grobes Bild der slawischen Mentalität, die alle slawischen Völker unter diesem Eigenschaftskatalog vereint. Sefer betont an dieser Stelle mögliche Beeinflussungen dieser Charakterzüge, zum Beispiel durch die Globalisierung. Zudem finden sich detaillierte Beschreibungen russischer Gelehrter des 19. und 20. Jahrhunderts, in denen die russische Mentalität komplementär zu der im Westen beschrieben wird: Loski beschreibt konkret 'begabte Russen' mit den Worten: „*to many gifted Russians, satisfied with his own internal life, thus he did not strain to express his thoughts in a written form, or in teachings*“ (1995: 28). Darüber hinaus beschreibt er die 'russische Seele' mit Attributen wie Melancholie, Gutmütigkeit und Sensibilität, gleichzeitig seien diese Menschen impulsiv.

Sefer (2007) bescheinigt slawischen Völkern die Beschäftigung mit Kreativität – und so liegt darin ein Schlüssel um die Bandbreite von slawischen (in diesem Fall russischen) Begabungskonzeptionen zu verstehen. Vor allem die damit einhergehende Persönlichkeit eines Menschen, seine generelle Fähigkeit zum kreativen Prozess sowie die Entwicklung von Hochbegabung und Erziehung und Bildung sind mit dem russischen Konstrukt der Kreativität eng verbunden. Zudem betonen besonders slawische Forscher die sozio-kulturellen Einflüsse auf Begabung (ebd.).

Um einem russischen Ansatz in der Begabungsforschung zu folgen, muss zunächst auf die Grundlagen der slawischen Kultur verwiesen werden.

### 3.2.2.1 Die slawische Kultur und (Hoch) Begabung

Heute bewohnen die slawischen Völker das Territorium von Zentralasien und Osteuropa. Das bevölkerungsreichste Land, Russland, erstreckt sich dabei von Europa bis nach Asien. Innerhalb dieses riesigen Imperiums wohnen ganz unterschiedliche slawische Völker mit ganz unterschiedlichen kulturellen Traditionen, die generell von ihren Eroberern kulturell beeinflusst wurden, so Sefer (2007). Sefer (ebd.) unterscheidet Westslaven, die in Zentraleuropa beheimatet sind und Süd-Westslaven in den Balkanstaaten. Sie alle stehen unter dem Einfluss von Westeuropa, mit seiner lateinischen Tradition und seinem Alphabet, zudem verbinden sie der Katholizismus und die aristotelischen Denkparadigmen mit ihrer rationalen Philosophie und einer Orientierung am Materialismus. Die Volksgruppen der Ostslaven hingegen, aus Russland und den östlichen Balkangebieten, orientierten



sich zeitlebens am kyrillischen Alphabet, der orthodoxen Religion sowie der platonischen Ideenphilosophie aus der byzantinischen Tradition (ebd.).

Auf den Kontext der Begabung übertragen lässt sich Folgendes zusammenfassen (ebd.): Die russischen psychologisch-pädagogischen Konzeptionen von Begabung, Kreativität und Persönlichkeit subsumieren die folgenden Werte, wobei der kulturelle Hintergrund die Denkparadigmen der russischen Begabungspsychologie entscheidend beeinflusst hat (ebd.: 316f.): Diese Paradigmen forcieren eher holistische, kontextuelle, systemische, allgemeine, konstruktivistische, kollektivistische und kulturelle Ansätze zum Verständnis von Begabung als sich auf individuumszentrierte Ansätze der positivistisch orientierten Psychologie des Westens zu beziehen. Darüber hinaus werden eher dynamische, interaktive, historisch und prozess- und entwicklungsorientierte Ansätze präferiert als ergebnisorientierte Ansätze der Persönlichkeitsentwicklung. Es kommen nicht-kognitive (Fähigkeiten, Emotionen, Intuition, Motivation, Klugheit) sowie meta-kognitive Aspekte des Denkens in den Konzeptionen zum Tragen, wogegen rein kognitive Fähigkeiten (Fertigkeiten, Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten) eher der westlichen Tradition zuzusprechen sind. Zudem wenden sich slawische Forscher eher einer Produktevaluation im realen Leben zu, so Sefer (ebd.), als die Potenziale des Individuums unter Laborbedingungen zu testen. Hinsichtlich der Methoden werden qualitative, theoretische oder natürliche Experimentalstudien quantitativen, statistikorientierten Tests vorgezogen. Generell zeigt man sich an der Einheit zwischen biologischen sowie kulturellen psychosozialen Komponenten einer Persönlichkeit und ihrer Interaktion mit der Umwelt interessiert (vgl. ebd.).

### 3.2.2.2 Die Etymologie des Wortes (Hoch) Begabung

Die etymologische Herkunft des Wortes 'Begabung'<sup>88</sup> im Russischen findet sich in Vasmers etymologischem Wörterbuch (1953) und bedeutet dort in der Zeit Peters des Großen so viel wie 'Genie'<sup>89</sup> (ebd.: 265), zudem findet sich die Bedeutung 'Gabe' oder 'Geschenk'<sup>90</sup> (ebd.: 32). Im Band drei des Wörterbuches wird auch der Begriff 'Talent' auf seine etymologische Herkunft untersucht: Es finden sich zwei Bedeutungen; einmal 'Glück' beziehungsweise 'Erfolg', zum anderen 'Beute' oder 'Gewinn'. Die Bedeutungsverschiebung lässt sich zudem nachweisen und sagt aus, dass das Wort heute in der Bedeutung von 'Fähigkeit' gebräuchlich ist. In Tschernychs Wörterbuch der russischen Sprache findet sich der Hinweis auf die Bedeutung des Wortes 'Genie' (ebd.: 185): Einmal wird damit die „höchste Stufe der schöpferischen Begabung, die zum Wohlleben der Menschheit verwendet wird“

---

<sup>88</sup> Im Russischen findet sich meist das Wort 'Begabung' ohne das Adjektiv 'hoch'.

<sup>89</sup> 'Genie': aus der Zeit Peters des Großen, über nhd. 'Genius' oder direkt aus dem Lateinischen 'genius', auch über polnisch 'genjusz' (ebd.: 265)

<sup>90</sup> 'Дар' (dar: dt. Gabe)

bezeichnet und zum anderen meint der Begriff 'Genie' einen „Mensch(en), der diese Begabungsstufe besitzt“ (ebd.). In der russischen Sprache ist das Wort 'Genie' seit der Mitte des 18. Jahrhunderts bekannt. Die erste Quelle ist das Lateinische, 'genius', das bedeutet 'Genius' oder 'Schutzgeist'. Darüber hinaus gibt das Wörterbuch Aufschluss über den Begriff 'Talent': „eine hervorragende Gabe“, „hervorragende Naturfähigkeiten“ (ebd.: 226). Besonders in Dialekten und in der Umgangssprache verbindet man mit russisch '*Talan*' so viel wie 'Glück' oder 'Schicksal'. Im Hochrussischen (11.-12-Jahrhundert) bedeutet der Begriff '*talant*' nicht nur „Gewichtsmaß und Münze bei den Griechen und Römern“ (ebd.), sondern auch eine übertragene Bedeutung. Mit „Naturfähigkeiten“ oder „Gabe“ (ebd.) stand dieses griechisch-lateinische Wort in Westeuropa hauptsächlich im Zusammenhang mit einer berühmten Sage aus dem Evangelium nach Matthäus 25, 14. 'Talente', so eine damalige Münzeinheit, wurden in der Erde vergraben und auf wundersame Weise vermehrt. Interessant ist, dass an dieser Stelle auf die europäische Bedeutung des Wortes verwiesen wird: Lange Zeit bedeutete dieses Wort im Westen, vor allem in Frankreich 'Wunsch' und 'Begier'. Auch heute bedeutet zum Beispiel im Italienischen '*talento*' so viel wie 'Wunsch', 'Begierde' und 'Gabe'. Im modernsten der drei Wörterbücher, bei Fjodorova und Schelgova (2007) finden sich ähnliche Konnotationen, auch hier wird besonders auf den deutschen Einfluss auf das Russische beim Wort 'Genie' (ebd.: 81) im Sinne von 'ich gebäre, produziere' verwiesen.

Auch in der modernen wissenschaftlichen Literatur wird auf die etymologische Wurzel des Wortes nicht verzichtet: Savenkov (2001) weist auf die oben genannte ursprüngliche Bedeutung hin und unterstreicht die sprachliche Verwandtschaft des Russischen und Englischen: In beiden steckt das Substantiv 'Gabe' sowie das Verb 'geben'<sup>91</sup>. Interessant an seinen Ausführungen ist sein deutlicher Verweis auf die göttliche Konnotation des Begriffes, obwohl er diese göttliche Komponente der Begabung bei Kindern und Jugendlichen als wenig sinnvoll empfindet. Stattdessen erfordere die moderne pädagogisch-psychologische Sichtweise es, Begabung als „dynamische Eigenschaft“ (ebd.: 8) zu betrachten. Die Psyche des Menschen sei, so Savenkov weiter, ein Resultat von Wechselbeziehungen von Prozessen der biologischen Reife und des Lernens. Von Geburt an würden diese Prozesse zu einer Entwicklungslinie zusammengefasst. Die Begabung bei Kindern sei als „komplexes Gebilde“ zu verstehen, das „in komplexer Art und Weise genotypische Faktoren und Umweltkomponenten miteinander kombiniert“ (ebd.). An dieser Stelle wird auch das derzeit favorisierte russische Forschungsparadigma sichtbar: Der ökosystemische Ansatz steht bei den russischen

---

<sup>91</sup> Das gilt auch für das Deutsche.

Begabungsforschern hoch im Kurs<sup>92</sup>. Wichtig für das heutige Verständnis ist die so genannte 'Arbeitskonzeption der Begabung'.

### 3.2.2.3 Die Arbeitskonzeption der (Hoch) Begabung

Die 'Arbeitskonzeption der Begabung' aus dem Jahr 1998<sup>93</sup> versammelt erstmals namhafte russische BegabungsforscherInnen<sup>94</sup> um eine grundlegende, landesweit geltende Begabungsdefinition zu erarbeiten. Diese soll Identifikation und Förderung von begabten russischen Kindern und Jugendlichen erleichtern und, vor allem, auf eine gleichwertige nationale Ausgangsbasis für die Identifikation und Förderung stellen. In dieser Arbeitskonzeption wird Begabung (*Pabotschaja koncepczija odarjonnosti*) als eine

systemische Eigenschaft der Psyche, die sich im Laufe des Lebens entwickelt und das überdurchschnittliche Leistungspotenzial des Menschen in einem oder mehreren Tätigkeitsbereichen im Vergleich zu anderen Menschen bestimmt (ebd.: 5)

verstanden. Weiter differenziert die Definition ein begabtes Kind: Dabei handelt es sich um ein „Kind, das sich durch eine eindeutige, manchmal hervorragende Leistung in dieser oder jener Art der Tätigkeit auszeichnet (oder es verfügt über innere Anlagen für solche Leistungen)“ (ebd.). So sieht die Mehrheit der russischen Psychologen Begabung als komplexe Interaktion der Naturanlagen mit der sozialen Umwelt, die durch die Tätigkeit des Kindes (arbeiten, lernen, spielen) bedingt ist. Zudem spielt die psychologische Selbstentwicklung der Person eine große Rolle, die der individuellen Begabungsentwicklung zugrunde liegt. Sie betonen, dass gerade im Kindesalter eine Periode des Wachstums von Fähigkeiten beginnt, die die Persönlichkeit entfalten lässt.

Auch russische Begabungsforscher sehen sich mit der Frage konfrontiert, wie häufig eine Begabungserscheinung bei Kindern und Jugendlichen zu identifizieren ist. Damit stehen sie vor der Frage, ob alle Kinder begabt sind oder ob dieses Phänomen nur bei einigen wenigen zutrifft. Damit schließt sich auch im russischen Begabungsdiskurs die Schwierigkeit der sachgemäßen Identifikationspraxis an. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach einem günstigen Entwicklungsumfeld.

---

<sup>92</sup> Auch Savenkov (2001: 7ff.) stellt begabte Menschen in Verbindung mit hohen Leistungen: Sie schaffen etwas Neues, was anderen Menschen (noch) nicht möglich war. Zudem verweise er auf die Kultur der Antike: Sie sah im Genie ein Mittelding zwischen einem unsterblichen Wesen und einem sterblichen Menschen, die Vorstellung vom Zusammenhang zwischen dem göttlichen Geist und einem sterblichen Menschen schaffte die Grundlage für die Vorstellungen des Genies und der Genialität in der europäischen Philosophie des Altertums bis zum 19. Jahrhundert.

<sup>93</sup> Der Arbeitskonzeption der Begabung kommt so viel Raum zu, weil sie den ersten gesamt-russischen Versuch darstellt, das Begabungsphänomen einheitlich zu konzeptualisieren. Zudem ist die russische Forschung sehr stolz auf diesen Durchbruch.

<sup>94</sup> Unter den BegabungsforscherInnen versammeln sich Schadrinov, Brusilinski, Babayeva, Druzhinin, Iljasov, Leites, Matyushkin, Panov, Kalinin, Cholodnaya, Schumakova sowie Jurkevitsch.

In der Regel sei, so die Autoren der Arbeitskonzeption, es ohnehin günstiger, in der schulischen Praxis weniger den Begriff „begabtes Kind“ zu verwenden und auf „Kind mit Begabungsmerkmalen“ oder ganz allgemein gehalten „Merkmale der Begabung“ (ebd.: 8) zurückzugreifen. Mit der Arbeitskonzeption der Begabung gelang es dem russischen Bildungsministerium, die Ergebnisse der einheimischen Forschungen darzustellen und gleichzeitig moderne Tendenzen der internationalen Wissenschaft darin einfließen zu lassen. Auch hier macht sich die Vorreiterrolle der Amerikaner bemerkbar. Die Arbeitskonzeption der Begabung stellt den ersten gesamtrussischen Versuch dar, Begabung sowie ihre Erscheinungsformen für den russischen Raum zu definieren; dies geschah in Anlehnung an die föderale Definition der USA aus dem Jahre 1972 im Auftrag des *U.S. Department of Education*. Zudem vereinigt sie den Kenntnisstand der modernen Wissenschaften im Bereich der Begabungspsychologie.

Zustande gekommen war die Zusammenarbeit der namhaften russischen Begabungsforscher auf die Initiative der Russischen Psychologischen Gesellschaft (*Психология и диагностика творчества и одаренности*<sup>95</sup>) mit Unterstützung des russischen Bildungs- und Wissenschaftsministeriums. Diese Arbeitskonzeption wird in regelmäßigen Abständen überarbeitet und erstmalig auf den Praxisbedarf der russischen Bildungsinstitutionen zugeschnitten.

Aus Autorensicht vereinigt die Konzeption viele Vorteile: Zum einen die Verquickung von Praxis und Theorie, denn die Autoren sind vom Nutzen einer einheitlichen theoretischen Basis zur konkreten Lösung der Probleme in der Begabtenförderung sicher. Neben der Erarbeitung der Konzeption geht damit aber auch zum anderen die flächendeckende Institutionalisierung der Begabtenförderung mit entsprechendem Personal einher. Das langfristige Ziel ist es, sie im System der Allgemeinbildung und additiven Bildung zu installieren und spezialisierte Einrichtungen für die begabten Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Dort bieten Pädagogen und Psychologen Hilfestellung für Kinder, Eltern und Lehrer. Somit vereint die Arbeitskonzeption der Begabung einen Ausgangspunkt für die gegenwärtige russische Begabungsforschung und ihrer zukünftigen Zielsetzung.

Dabei scheint interessant, dass die Autoren Begabung nicht in drei Komponenten, wie der Amerikaner Renzulli, sondern in zwei Komponenten vermuten: in der instrumentellen und der motivationalen Komponente der Begabung (ebd.: 22). Die instrumentelle Komponente vereinigt alles, was sich auf den Fähigkeitsbereich des Kindes bezieht, darunter auch Intelligenz und Kreativität. Der motivationale Aspekt der Begabung besteht aus verschiedenen Merkmalen: Empathie für unterschiedliche Teilbereiche der Begabung<sup>96</sup>, großes Interesse<sup>97</sup> am Tätigkeitsbereich sowie an

---

<sup>95</sup> (Psychologie und Diagnostik der *творчество*<sup>95</sup> und Begabung. *Творчество*: in der Grundbedeutung 'Schaffen', 'Werk', als Adjektiv: 'schöpferisch', hier verstanden im Sinne von kreativ-schöpferischen Handeln.

<sup>96</sup> In Russland spricht man bei Begabung oft von 'Tätigkeit'.

<sup>97</sup> Zu verstehen wie 'intrinsische Motivation'.

anderen Tätigkeitsbereichen, kognitiver Bedarf, unkonventionelle Lösungen, hohe Reflexionsfähigkeit, Ziele setzen, Perfektion<sup>98</sup>.

Zudem werden Kriterien der Begabung unterschieden: so zum Beispiel nach Art der Tätigkeit und den damit entsprechenden psychischen Bereichen. Da gibt es praktische, theoretische, ästhetische, kommunikative und wertorientierte Tätigkeitsbereiche sowie drei psychische Bereiche: intellektuell, emotional und motivational/volitional. In jedem Bereich können auch verschiedene Niveaus der psychischen Organisation betont werden; dabei besteht jeder Bereich aus verschiedenen, aufeinander aufbauenden Niveaustufen<sup>99</sup>. Im Rahmen der Arbeitskonzeption scheint besonders der Zusammenhang zwischen Führungspotenzial, einer so genannten '*leadership quality*', und Begabung zu interessieren: Auch in der Russischen Föderation scheint die Transformation hinsichtlich der Sicht auf Begabung angekommen zu sein: Neues geistiges Potenzial im Dienste der Gesellschaft mit Begabung zu verzahnen, avanciert für die Russen im Zeitalter der Globalisierung – wie für die Amerikaner und Deutschen auch – zu größerer Bedeutung.

Der Definition der Begabung in der Arbeitskonzeption gelang es von einer Alltagsvorstellung der Begabung im Sinne von subjektiven Theorien als eine Aufzählung von Fähigkeiten zu einer „Begabungswahrnehmung als systemische(r) Eigenschaft“<sup>100</sup> (ebd.: 33) zu gelangen. Darüber hinaus machen die Autoren der Arbeitskonzeption klar, dass Identifikation, Entwicklung und Bildung begabter Kinder ein „einheitliches System“ (ebd.: 34) bilden muss, um erfolgreich zu sein. Bogoyavlenskaya und Bogovavlenskaya erklären:

Auf diese Art ermöglicht der Begriff der Begabung, eine Loslösung der Alltagsvorstellungen von Begabung und sie als eine systemische Eigenschaft zu begreifen. Der Begriff 'System' ist nicht synonym zum Begriff 'Komplex, der eine Summe von Komponenten versteht. Das System setzt einen Integrationsprozess voraus, das heißt, ein

---

<sup>98</sup> Instrumentell: Art und Weise der Tätigkeit

- Vorhandensein spezifischer Strategien einer Tätigkeit: Qualitätsmerkmal, auf verschiedenen Erfolgsniveaus, Strategien: Begreifen – Benützen – Neue Ziele
- Individueller Stil bei der Ausführung der Tätigkeit
- Strukturierung des Wissens und Fächer zu systematisieren
- Besondere Art der Lernfähigkeit: in individuellem Tempo

Motivational: Bezug des Kindes zur einen oder anderen Seite der Tätigkeit sowie auch zur eigenen Tätigkeit

- Auswahl von Fachgebieten, bestimmte Formen der eigenen Aktivität (Sport, Intellekt, Kunst,...) verbunden mit Freude
- Ausgeprägtes Interesse an verschiedenen Tätigkeiten
- Forschergeist, Neugier, Wissbegier
- Unkonventionalität
- Kritikfähigkeit gegenüber den eigenen Ergebnissen, Perfektionismus, hohe Ziele (ebd.)

<sup>99</sup> Bsp.: intellektueller Bereich: Unterscheidung zwischen senso-motorisch, räumlich-visuell, logisches Level; emotioneller Bereich: emotionale Reaktion und emotionales Erleben; motivationaler Bereich: Anregungsniveau, Zielbildung, Inhaltsbezug; Bsp.: praktische Tätigkeit: Begabung im handwerklichen, sportlichen Bereich, Organisationsbegabung; kognitiv: intellektuelle Begabung in verschiedenen Arten; ästhetisch: Choreografie, Bühnenbegabung, Literatur, Poesie, Kunst und Musik; kommunikativ: Führungspotenzial, '*leadership quality*'; wertorientiert: neue geistige Werte, im Dienste der Gesellschaft (ebd.: 13).

<sup>100</sup> Im Sinne eines Ökosystems.

Ganzes bekommt eine neue Eigenschaft im Vergleich zu den Eigenschaften der Einzelbestandteile des Systems. Wir müssen den Begriff 'Begabung' systemisch auffassen; es bedarf eines systemischen Herangehens (Bogoyavlenskaya & Bogoyavlenskaya: 2005: 10).

Doch auch im gegenwärtigen Russland lassen sich einige Varianten von Begabung ausmachen; ähnlich den USA fehlt eine landesweit einheitliche Definition.

#### 3.2.2.4 Andere Definitionen von (Hoch) Begabung im russischen Kulturkreis

Neben der Definition in der Arbeitskonzeption der Begabung gibt es in Russland noch andere Definitionen von Begabung. Die Mehrheit der russischen Gegenwartspsychologen sieht Begabung als ein komplexes Interaktionsgeschehen zwischen der genetischen Veranlagung des Menschen mit der sozialen Umwelt, die durch die Tätigkeiten des Kindes (arbeiten, spielen, lernen) bedingt sei. Dabei spielen die psychologischen Mechanismen der Selbstentwicklung der Person eine wichtige Rolle, die der individuellen Begabungsentwicklung zugrunde liegen. Nach Bogoyavlenskaya und Bogoyavlenskaya (ebd.: 22ff.) gibt es fünf Kriterien, die eine Begabung klassifizieren. Dabei sind die 'Arten der Begabung' folgende und werden anhand von fünf traditionellen Tätigkeiten bestimmt: „praktische, theoretische<sup>101</sup>, künstlerisch-ästhetische, kommunikative und geistig-wertorientierte Begabungen“ (auch in Bogoyavlenskaya et al.: 1998: 12ff.). Zudem unterscheiden sie zwischen 'aktueller' und 'potenzieller', 'eindeutiger' und 'verborgener', 'allgemeiner' und 'spezieller' Begabung sowie 'früher' und 'später' Begabung in Korrelation zum Alter des Individuums (22ff.). Diese Klassifikation folgt nach dem US-amerikanischen Muster.

Eine Besonderheit zeigt sich in der russischen Begabungsklassifikation, die im Deutschen am besten mit dem Phänomen 'Wunderkind'<sup>102</sup> verglichen werden kann (Bogoyavlenskaya & Bogoyavlenskaya 2005: 28): Kinder, bei denen man keine Identifikationsmethoden braucht und sofort auf drei Besonderheiten aufmerksam wird: (1) Interesse an einer sehr anspruchsvollen intellektuellen Tätigkeit, (2) schnelle Auffassungsgabe bei komplizierten Texten und (3) Skepsis gegenüber Autoritäten. Kinder mit einer im Vergleich zu den Leistungen ihrer Altersgenossen vorzeitigen intellektuellen Begabung oder besonderen Leistungen heißen in Russland „Wunderkinder“ (Barbitova: 2007: 19).

Ähnlich wie die 'Wunderkinder' ist der Diskurs über Kreativität und schöpferisches Handeln (Bogoyavlenskaya & Bogoyavlenskaya: 2005: 29ff.) von den Werten und Normen des russischen Kulturkreises geprägt. Dabei kontrastiert die Klassifikation der Begabungsarten eine Form der

---

<sup>101</sup> Damit sind kognitive Tätigkeiten gemeint.

<sup>102</sup> Dieser Begriff erscheint in großen Teilen der fachwissenschaftlichen Literatur im Westen überholt zu sein. In der populärwissenschaftlichen Diskussion hingegen hält er sich hartnäckig. Nicht so in Russland: Dort gilt dieses Label immer noch und ist zudem Teil des wissenschaftlichen Begabungsdiskurses.

Begabung, die in der amerikanischen Klassifikation nicht vorhanden war: „schöpferisches Handeln“<sup>103</sup> (30). Diese Begabungsklasse wird als eine ‚typisch russische‘ Form der Begabung vorgestellt, so unterscheidet Kudrjavzev (In: Bogoyavlenskaya & Bogoyavlenskaya: 2005: 29) zwischen zwei Formen des schöpferischen Handelns: die „Entdeckung für die anderen“ und die „Entdeckung für einen selbst“ (ebenda). Das Letztere meint eine Entdeckung aus intrinsisch motivierten Gründen, wobei dieser Antrieb nicht unbedingt vom Individuum ‚entdeckt‘ wird. Somit beinhaltet diese Form der schöpferischen Begabung immer eine psychologische Reife und Selbsterkenntnis. Babajeva (In: Bogoyavlenskaya & Bogoyavlenskaya: 2005: 30) bemerkt, dass „es (das Phänomen) im Prozess der schöpferischen Aktivität der Schüler bei Anwesenheit der interessierten Beobachter steigt und bei deren Abwesenheit sinkt“. Zudem stellt die Autorin fest, dass die heute existierende Einteilung in allgemeine und schöpferische Begabung ein Ergebnis der Tatsache sei, dass die Fähigkeiten selbst mit dem schöpferischen Potenzial des Menschen nicht identisch wären. Die ‚Schöpferische Begabung‘<sup>104</sup> stellt ab ca. 1950 im russischen Diskurs eine selbstständige Art der Begabung dar. Dabei zeigt sich die schöpferische Tätigkeit intrinsisch motiviert (Bogoyavlenskaya et al.: 1998: 17). Heute sind Begabung und schöpferische Begabung als Synonyme verwachsen.

Auch der russische Psychologe Dvojnin (Dvojnin: 2008: 120) definiert Begabung: Er sieht darin ein „Bündnis von vererbten Anlagen, die eine natürliche Voraussetzung für die Entwicklung von Talent und Genie darstellen“ (Dvojnin: 2008: 120). Daneben folgt Parz der Definition von Panov: „Begabung ist eine besondere Form der psychischen Realität, die eine aktuelle Erscheinungsform erst dann annimmt, wenn sie im Zusammenhang zwischen Individuum und ihrer Umwelt (Familie oder Freunde) steht“ (Panov: 2007: 64) und unterstreicht hierin den ökosystemischen Ansatz. Babajeva et al. bemerken, dass das Verständnis des Terminus ‚begabt‘ bedeutsame Veränderungen im Laufe des 20. Jahrhunderts erlebte. Zuerst bezog sich dieser Begriff auf Erwachsene, deren Leistungen als hervorragend galten. Dann wurde er in Bezug auf Kinder verwendet, darunter wurden die intellektuelle Entwicklung und außerordentliche Leistungen verstanden (Babajeva et al.: 2000). In den 1920er Jahren verwiesen die Psychologen auf die so genannten „speziellen Talente“ (ebd.: 69). Dabei werden „technische, kommerzielle, wissenschaftlich-akademische, künstlerische und soziale (Politiker, Pädagogen)“ (ebd.) genannt.

Mit der Zeit veränderte sich die Begabungsdefinition weiter, unter Begabung verstand man nun „Fähigkeit zu hervorragenden Leistungen in einer beliebigen und sozial bedeutsamen menschlichen Tätigkeit“ (ebd.: 70). Die Folgeuntersuchungen der kommenden Jahre ließ Begabung in einem

---

<sup>103</sup> ‚Schöpferisches Handeln‘ meint nicht unbedingt ‚Kreativität‘, ist aber dennoch damit verwandt und wird auch im russischen Begabungsdiskurs mitunter synonym verwendet. Eine schöpferische Handlung ist vielmehr etwas, was eine Person aus gegebenen Tatsachen erschafft; der Begriff hat zudem Ähnlichkeiten mit dem schöpferischen Akt Gottes.

<sup>104</sup> Aus dem Russischen übersetzt (Anmerkung der Verfasserin)

differenzierteren Licht erscheinen: An dieser Stelle verweisen Babajeva et al. (2000: 71) auf die Intelligenztheorie Howard Gardners, dessen Theorie besagt Intelligenz sei kein monolithes Konstrukt, sondern bestünde aus mindestens sieben Teilintelligenzen, darunter linguistische, musikalische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kienästhetische und persönliche Intelligenz<sup>105</sup>. Babajeva folgt in ihrer Publikation Gardners Vorbild und stellt drei weitere Arten der Begabung vor: die künstlerische Begabung, die akademische Begabung sowie die schöpferische Begabung (ebd.: 72). Über die letzte Begabungsform meint Matjuschkin, dass jede Begabung *per se* eine schöpferische Komponente habe. Andere Forscher sehen in der schöpferischen Begabung eine eigenständige Begabung. Babajeva et al. machen zudem auf eine weitere Begabungsform aufmerksam: die Leadership-Begabung (ebd.: 75)<sup>106</sup>. Die Autorin spricht den „Leadern“ (ebd.: 76) folgende Charakteristika zu: „überdurchschnittliche Intelligenz, Entscheidungsfreudigkeit, die Fähigkeit mit abstrakten Begriffen, mit Zukunftsplanung sowie knappen Zeitressourcen umzugehen, Flexibilität. Gerade die Identifizierung und Entwicklung der Leadership-Begabung hat eine große Bedeutung für das Leben der russischen Gegenwartsgesellschaft. In allen Bereichen, besonders aber in Politik und Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung, seien laut Babajeva Menschen notwendig, die über Führungspotenzial verfügen (ebd.: 77) und Russland auf westliches Niveau angleichen beziehungsweise aufstocken. Die Autorin verweist auf den US-amerikanischen Begabungsforscher Robert Sternberg<sup>107</sup>, der seinerseits eine ‘praktische Begabung’ hervorhebt, die in der Schule selten als ‘Begabung’ anerkannt werde. Gleichzeitig betonen Babajeva et al., dass die russische Psychologie diese Fragestellung des praktischen Denkens sowie die praktische Intelligenz als solche bereits in den Werken Rubinsteins und Teplovs<sup>108</sup> bearbeitet habe, lange vor den Amerikanern.

Bogoyavlenskaja und Bogoyavlenskaya entlarven die Herausbildung des Begabungsbegriffes als „lange(n) und schwerfällige(n) Prozess“ in jeder Wissenschaft und deuten besondere Probleme in Russland an. Sie sprechen von Schwierigkeiten bei der Definition der Begabung, die man den Amerikanern sowie den Deutschen gleichermaßen unterstellen kann. Zudem äußern sie Kritik an der vermeintlichen Tatsache, dass die

(...) vorhandenen Fähigkeiten des Kindes und sogar des Jugendlichen (...) nicht als ein direktes und ausreichendes Merkmal für seine zukünftigen Erfolgsleistungen im Beruf (angesehen werden können). Aus diesem Grund sind viele Autoren der Meinung, dass es ungerecht sei, in die Begabungsdefinition *die Performanz hoher Leistungen* einzuführen. (Bogoyavlenskaja & Bogoyavlenskaya: 2005: 9f.)

<sup>105</sup> Mittlerweile hat Gardner seine Theorie der multiplen Intelligenzen auf neuneinhalb Intelligenzen aufgestockt.

<sup>106</sup> Synonym werden ‘soziale Begabung’, ‘soziale Intelligenz’ oder ‘organisatorische Fähigkeiten’ verwendet (Babajeva et al.: 2000: 75).

<sup>107</sup> Robert Sternberg lehrt an der Yale University.

<sup>108</sup> In Teplovs Arbeit mit dem Titel *Verstand des Feldherren* beschrieb er die Eigenschaften des praktischen Denkens sowie die Besonderheiten ihrer Voraussetzungen.



Die Kritik an der Verbindung von Leistung mit Begabung erweist sich für den russischen Diskurs als typisch; sich auf ihn zu beziehen, ist charakteristisch für das westliche Begabungsverständnis. Als Letztes sei noch auf Panovs Begabungsdefinition verwiesen, die einen multidimensionalen Ansatz bietet:

*Giftedness is: (1) A complex mental formation where there exists an association of cognitive, emotional, volitional, motivational, psycho-physical and other personality spheres, (2) A multidimensional phenomenon of varied manifestations, depending on age and largely on individual complexity of different personal spheres, (3) A phenomenon that is examined in various ways – which refers to the methodological approach, significant and diversified. There are various types of giftedness, differing in level, types of activity, manifestations, intensity, tempo of development, developmental characteristics, and specific individual characteristics (In: Sefer: 2002: 53f.).*

Auch Barbitovas Analyse von pädagogischer und psychologischer Literatur zeigt, dass es eine Vielzahl von Begabungsbegriffen in der Russischen Föderation gibt (2007), ähnlich der Definitionsvarianten der USA. Die verbindende Grundlage aller Definitionen sei aber, dass Begabung als allgemeine Fähigkeit verstanden wird, die die Grundlage des menschlichen Potenzials bildet: das Tätigkeitsniveau und dessen Eigenart, eine individuelle Charakteristik der kognitiven Fähigkeiten zum Lernen, das Denkpotenzial oder Intelligenz, das Bündnis aus Anlagen und Natur, das Ausprägungsniveau der natürlichen Anlagen, Talent, das Vorhandensein eines intrinsischen Begabungspotenzials oder die Vorstellung von Begabung als Gottesgabe (ebd.). Dabei erweist sich die Charakteristik der Begabung nicht nur in der Vieldeutigkeit des Terminus, sondern auch in der Vielschichtigkeit der Herangehensweise an die Fähigkeitsbereiche. Nicht nur in der pädagogischen und psychologischen Fachwissenschaft, sondern auch in der populärwissenschaftlichen Literatur wie im Internet, finden sich solche Begriffe. Savenkov (2001: 16) fasst lapidar zusammen: „Dabei ist die einzige Wahrheit, dass die Spezialisten keine einheitliche Meinung haben“. Zudem findet sich bei Savenkov (ebd.: 24) der Verweis auf Cholodnaya, die ein Kategoriensystem begabter Kinder entwirft. Dabei werden die begabten Kinder oft mit den Attributen „schlau, helle Köpfe, kreativ, kompetent, talentiert, weise“ (ebd.) in Verbindung gebracht, ähnlich wie es in der deutschen, aber auch in der amerikanischen Literatur zu diesem Thema zu finden ist.

Auch im russischen Begabungsdiskurs kennt man die Beziehung zwischen Begabung und Talent, wobei die eindeutige Unterscheidung der beiden Begriffe nicht leicht fällt; zudem werden 'Begabung' und 'Talent' durchaus auch synonym verwendet. Dennoch deutet sich eine Unterscheidung an. Wie schon an anderer Stelle bemerkt, stammt auch im Russischen das Wort 'Begabung' vom Wort 'Gabe' ab: Diese Eigenschaften besitzt eine Person unabhängig von ihren Anstrengungen; sie hat diese vererbt bekommen, ähnlich wie eine Gabe von den Vorfahren. In Verbindung mit Talent sei Begabung aber nicht die einzige Voraussetzung für Talent oder Genie; um dieses zu generieren, benötigten

begabte Menschen eine Form von „Freiheit“, so Dvojnin (Dvojnin: 2007: 120) für ihre Entwicklung und könnten erst in adäquaten sozialen Bedingungen entwickelt werden. Man kann das auf die allgemeine Formel bringe: Talent und Genie entfalten sich auf der Basis einer vererbten Anlage und auf der Basis entsprechender sozialer Bedingungen (ebd.), also einer adäquaten Lern- und Lebensumwelt. Daraus ergibt sich die fast naive Ansicht eines Idealisten, der schöpferisches Handeln von talentierten und genialen Menschen als „Gottesgabe“ (ebd.) zu konzeptualisieren versucht.

Talent sei demnach ein „Bündnis von Fähigkeiten, die eine Möglichkeit darstellen, leicht und schöpferisch sich eine schon vorhandene Erfahrung der Menschen in bestimmten Lebensbereichen (Kunst, Wissenschaft, Technik) anzueignen“ (ebd.: 129). Daneben definiert Dvojnin das Genie als „äußerst begabte und produktive Leute, die neue Wege im Leben (Kunst, Wissenschaft, Technik) ebnen“ (ebd.)<sup>109</sup>. Dvojnins Fazit zum Begabungsbegriff: Begabung wird als ein Bündnis von Anlagen bestimmt, sie werde vererbt, sie entspräche weder Talent noch Genie, sondern gelte nur als deren Grundlage beziehungsweise Voraussetzung. Schabolina und Kotlarova bemerken, dass die Mehrheit der Psychologen Talent und Begabung synonym (Schabolina und Kotlarova: 2008) verwenden und deckt dabei Ähnlichkeiten wie auch in der amerikanischen und deutschen Diskussion auf.

Und so sei auf den folgenden Seiten auf den deutschen Begabungsdiskurs verwiesen.

### 3.2.3 (Hoch) Begabung in der Bundesrepublik Deutschland

Auch im deutschen Begabungsdiskurs, und damit zeigt dieser ähnliche Züge wie der in den USA und der Russischen Föderation, erscheint eine konkrete Definition, was Begabung ist und was nicht, nur sehr eingeschränkt und unter Einbeziehung vieler, mitunter widersprüchlicher Perspektiven möglich. Somit kann gefolgert werden, dass sich der Begabungsdiskurs im postmodernen Paradigma bewegt. Wie bereits an anderer Stelle genannt, erscheint der Kontext, in dem Begabung definiert wird, von entscheidender Bedeutung.

Darüber hinaus muss geklärt werden, ob die eingenommene Perspektive eher den Prozess der *Begabungsentwicklung* fokussiert oder ihren Iststand erhebt. Zudem, welche Komponenten enthält eine Begabung und wie sieht die Förderung der begabten Individuen konkret oder auch nur ideell aus? Für alle diese Fragen und Überlegungen ist die *Begabungsdefinition* der zentrale Aspekt. Darüber hinaus scheint es nur wenig sinnvoll, das theoretische Fundament vom praktischen Konzept allzu weit zu separieren. Da der Theoriebezug der Begabung die eigene Forschungsperspektive sowie die Form der

---

<sup>109</sup> Als Beispiele für 'Talent' und 'Genie' nennt Dvojnin Majakowski und Lomonossow: Der eine war seiner Meinung nach ein talentierter Poet während der Revolution, der sich die sich verändernden Lebensverhältnisse anpassen konnte und avantgardistische Poesie schrieb; der andere galt als universell gebildeter Mensch, der viele wissenschaftliche Entdeckungen machte. Natürlich seien auch politische Figuren wie Lenin und Stalin zur Kategorie 'Talent' und 'Genie' zu zählen.

Förderung determiniert, kann auf eine im wissenschaftlichen Sinne 'saubere Definitionsarbeit' nicht verzichtet werden – darüber sich deutsche, amerikanische und russische Forscher einig. Nun aber zur Entstehung des Wortes 'Begabung' im deutschen Sprachraum.

### 3.2.3.1 Die Etymologie des Wortes 'Begabung'

Nach Ziegler und Stöger (2007: 67f.) tauchte der Begriff 'begabt' erstmals im 13. Jahrhundert im mittelhochdeutschen Sprachgebrauch auf und bezeichnete eine Person, die mit etwas 'ausgestattet' war und mit etwas 'beschenkt' wurde (vgl. Kluge: 2003). Andere Sprachen germanischen Ursprungs zeigen auch diese Verbindung zu dieser etymologischen Wurzel, etwa das niederländische Wort *'begaafd'*<sup>110</sup>(vgl. Ziegler & Stöger: ebd.). Während der Sprachgebrauch des 14. Jahrhunderts das Wort auf intellektuelle und spirituelle Begabungen oder Geschenke konzentrierte, öffnete sich 300 Jahre später die Bedeutung des Wortes 'begabt' zum Synonym für den Begriff 'Talent'. Menschen mit Talenten brachte man immer mit von Gott geschenkten Fähigkeiten in Verbindung; erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts bezeichnete man damit Fähigkeiten und Fertigkeiten jenseits des Durchschnitts, so die Forscher (ebd.).

Die Forscher legen weiterhin dar, dass das Substantiv 'Begabung', im Englischen *'gift'*, sich in den meisten Sprachen germanischen Ursprungs aus einer Bezeichnung im 18. Jahrhundert entwickelte, die ähnlich zu der Originaldefinition des Wortes „Schenkungs“ (im Sinne von 'Geschenke verteilen') war (ebd.). Dennoch näherte sich die Bedeutung des Substantivs recht schnell an die Bedeutung des Adjektivs 'begabt' an, wobei die endgültige semantische Annäherung Anfang des 20. Jahrhunderts begann. Für die Gegenwart bemerken Ziegler und Stöger, dass

*„Giftedness“ and „talent“ (...) widely (...) synonymously in the German languages. These terms are not, however, fully interchangeable in that they emphasize slightly different faces when they are more fully discussed. This is also true for scientific theories on giftedness and talent as well as the terminology associated with the education of the gifted. (Ziegler & Stöger: 2007: 70).*

Die Autoren gehen davon aus, dass beide Begriffe zwar synonym verwendet werden, dennoch Unterschiede zwischen den beiden bestehen. Dieser Unterschied hat damit Auswirkungen auf die Förderung. Wo das Englische allgemein von *'giftedness'* spricht<sup>111</sup>, differenziert das Deutsche noch einmal zwischen 'Begabung' und 'Hochbegabung', mitunter findet sich manchmal sogar eine

---

<sup>110</sup> Das Gleiche gilt auch für das Englische, Französische oder Russische.

<sup>111</sup> Auch das Russische verzichtet auf eine sprachliche Nuance und bleibt in der Großzahl der Publikation beim Begriff 'Begabung'.

‘Höchstbegabung’ - dieser Unterschied hinsichtlich der Qualität von Begabung findet sich (meist) ausschließlich im deutschen Diskurs (ebd.).

Doch die ersten beiden Begriffe sind nicht immer positiv besetzt: So sei ‘Hochbegabung’ oft dahin gehend wertend, dass der Begriff mit Elitedenken verbunden werden würde (ebd.). Diese feine, aber bedeutsame sprachliche Nuancierung provoziert möglicherweise negative Haltungen, die den Entwicklungsprozess der Begabtenförderung weltweit behindern könnten, glauben Williams und Mitchell (1989).

### 3.2.3.2 Verschiedene (Hoch) Begabungsdefinitionen im deutschen Sprachraum

Das Phänomen der (Hoch) Begabung scheint in Deutschland mehrere Ursachen zu haben; man könne nicht erwarten, so Ziegler und Stöger (2007), es unter eine allgemein akzeptierte Definition zu subsumieren. Denkt man diesen Sachverhalt konsequent zu Ende, heißt das, dass es in Deutschland nur ein heterogenes Konzept zur (Hoch) Begabung geben kann. Diese Vielfältigkeit bestimme damit einerseits den Weg der wissenschaftlichen Forschung und habe andererseits auch Auswirkungen auf die Alltagskonzeptionen von Begabung, so die Forscher (ebd.). So hatte die Säkularisation großen Einfluss auf die wissenschaftliche Entwicklung, auch für den deutschen Sprachraum: Die Entwicklung des Begabungskonzepts in Deutschland wird in eine „theologische Phase<sup>112</sup>“, eine „metaphysische Phase<sup>113</sup>“ sowie eine „wissenschaftsorientierte Phase“ (ebd., in eigener Übersetzung) unterteilt. Mit Auswirkung auf den Begabungs- bzw. Talent-Begriff: Die Forscher folgern, dass die Wahrnehmung von ‘Talent’ im öffentlichen Diskurs zunehmend durch die Wissenschaften seit Beginn des 20. Jahrhunderts untersucht wurde, obwohl man nicht sagen kann, dass das weitläufige Verständnis dieses Begriffs auf einem wissenschaftlichen Fundament basieren würde. Gleichwohl bestehen theologische und metaphysische Zuschreibungen und Erklärungsversuche weiter (ebd.: 75), so zum Beispiel als Metaphern. So verweisen die Autoren auf Talente im Sport, die oft mit Genialität verbunden werden. Trotzdem gilt: „*What can be ascertained is that giftedness in the meantime has been almost completely secularized*“ (ebd.). Bis in die Gegenwart kann man in Deutschland die Gleichsetzung des Begriffs ‘Talent’ oft mit einem hohen IQ-Wert feststellen; diese Tradition beginnt bereits im frühen 20. Jahrhundert<sup>114</sup>.

---

<sup>112</sup> Begabung wurde hauptsächlich durch das Christentum, besonders durch den Protestantismus, beeinflusst.

<sup>113</sup> Begabung wurde durch die Renaissance, die Aufklärung und die Romantik in Deutschland beeinflusst.

<sup>114</sup> Obwohl Binet, der mit den Anfängen der Intelligenztestung verbunden wird, sich mit den ‘weniger Begabten’ beschäftigte, verschob der Forscher William Stern seinen Fokus auf die Identifikation von ‘höherer Intelligenz’. Im Jahre 1911 publizierte er ein Werk zur Differenzialpsychologie, in dem mehr als 100 verschiedene Aspekte von Talenten verzeichnet sind. Darunter finden auch sich Stichwörter wie ‘Genie’ oder ‘Begabung’. Seine Leistung menschliche Intelligenz messbar zu machen, avancierte zu einem weltweit anerkannten psychologischen Konstrukt. In seinem Werk *Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher*. (Stern: 1918) beschreibt der Autor die Vorzüge der Intelligenztestung vor allem bei fähigen Menschen. Mit

Nach Meinung der Autoren steht die Säkularisierung des Begabungskonzepts in Deutschland zudem in Verbindung mit der Idee, dass Talente beobachtbar seien. Wenn während des Protestantismus der Grund für außergewöhnliche Fähigkeiten in der göttlichen Gnade lag, wurde dieser Grund heute durch genetische Bedingungen, Training oder die Verbindung aus beidem ersetzt (vgl. Ziegler & Stöger: 2007). Bei Baumgarten (1920; 1930a; 1930b), der den Begriff 'Wunderkind' in den deutschen Sprachgebrauch einführte, findet sich die Vorstellung, dass sich eine begabte Person unter adäquaten Umweltbedingungen entwickelt, um ihre angeborenen Talente besser zu verwirklichen. Diese Überzeugung erklärt das heutige Verständnis von Talent, so Ziegler und Stöger (ebd.): Talent impliziert die Möglichkeit, sich in einem Bereich zu spezialisieren (vgl. Rost: 1993; Gagné: 2004; ebd.).

Talent sei in Deutschland ausnahmslos an das Individuum gebunden, so Ziegler und Stöger (2007). Diese Vorstellung deckt sich mit den westlichen Individualitätskonstrukten (Berry, Dasen & Saraswathi: 1997; Berry, Poortinga & Pandey: 1997) und betont den Begabungskonzeptionen Gedanken, dass jede begabte Person sein/ihr individuelles Begabungsprofil aufweist. Die Vorrangstellung der Individualität spiegelt sich auch der Präambel z.B. des Grundgesetzes wider: Demnach erhebt jedes Individuum den Anspruch auf eine begabungsgerechte Ausbildung (Richter: 1989). Interessant ist darüber hinaus, dass begabte Menschen oft mit besonderen Persönlichkeitsfaktoren (Fitzner & Stark: 2004; Fitzner, Stark, Kugelbacher & Müller: 1999) in Verbindung gebracht werden<sup>115</sup>.

Dennoch wird allgemein für den deutschen Sprachraum Begabung als „individuelles Fähigkeitspotential“ (Heller & Perleth: 2007: 141) verstanden. Besonders in den sozialpsychologisch orientierten Begabungstheorien konnten den Bedingungen der sozio-kulturellen Lernumwelt eine wichtige Rolle bei der Begabungsentwicklung bzw. bei der Transformation von Begabung in Performanz attestiert werden. Darüber hinaus macht sich die Expertiseforschung mit ihren lernpsychologischen Grundlagen individualszentrierte Lernumgebungen zunutze, um die Kombination von Lernen und Leisten mit persönlichen Interessen in den Mittelpunkt zu stellen: Nur so können auf individueller Ebene Erfolge gefeiert werden und in Expertise oder Kompetenzen „auf hohem Niveau“ (ebd.) gewandelt werden.

Verfolgt man die Entwicklung eines begabten Kindes, so kennzeichnet sich sein Begabungspotenzial zunächst recht diffus. Schon in dieser Anfangszeit interagiert das Kind mit seiner Lebensumwelt; beide, Kind und Umwelt, beeinflussen sich gegenseitig<sup>116</sup>. Dazu kommt das genetische Potenzial des Kindes, das zu einem gewissen Anteil über seine Fähigkeiten entscheidet (Scarr & McCarthy: 1983; Thompson

---

dieser Vorstellung bestärkt er pädagogisch-psychologische Laien in ihrer Vorstellung von Intelligenz, besonders in Deutschland (ebd.)

<sup>115</sup> Dieser Denkansatz findet seine Bestätigung bei Lehrern: Hany (1995) fand heraus, dass Lehrer begabten Schülerinnen und Schülern überdurchschnittliches logisches Denken und intellektuelle Neugier beimessen. Darüber hinaus scheint unter Lehrern sich die Annahme zu halten, begabte Kinder und Jugendliche seien tendenziell arroganter und schlechter angepasst als ihre 'normalen' Mitschüler (vgl. Ziegler & Stöger: 2007).

<sup>116</sup> Vgl. Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz.

& Plomin: 1993; Sternberg & Grigorenko: 1997)<sup>117</sup>. „(K)ognitive Neugier oder ein ausgeprägter Explorationsdrang“ (Perleth, Schatz & Mönks: 2000; In: Heller & Perleth: 2007: 141) können Anzeichen dafür sein, „dass diese Kinder bereits im ersten Lebensjahr für ihre Befriedigung kognitiver und sozialemotionaler Grundbedürfnisse die erforderliche Lernumwelt aktiv zu beeinflussen versuchen“ (ebd.), was die Anlage-Umwelt-Diskussion erneut befeuert:

Danach entwickelt sich das Individuum durch seine aktive Mitgestaltung seiner sozialen Umwelt, mit der es ein dynamisches System bildet. In welche Richtung diese Entwicklung verläuft, hängt freilich entscheidend von den soziokulturellen Lernumweltbedingungen, d.h. aber auch von den schulischen Lernangeboten und der dadurch ermöglichten – oder versäumten – Begabungsförderung ab (ebd.).

Doch was wird damit aus den Konstrukten der Intelligenz und Kreativität und ihrer Bedeutung für den Begabungsdiskurs?

Generell beinhaltet der Begabungsbegriff in der deutschen Diskussion, ganz ähnlich dem der Amerikaner und der Russen, besonders kognitive Fähigkeiten oder überdurchschnittliche Leistungen in spezifischen Bereichen (wie in „Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, Schach oder Musik, Kunst oder Sozialverhalten“ (ebd.))<sup>118</sup>. Schneider und Stumpf folgern: „Je nach Inhaltsbereich sind besondere Begabungen leichter oder schwerer auszumachen. Es ist relativ einfach, sich darüber zu verständigen, ob Personen sportlich, künstlerisch oder musikalisch besonders begabt sind“ (Schneider & Stumpf: 2007: 73). Weiter bescheinigen sie der deutschen Diskussion, dass das

Konzept der Hochbegabung (...) nicht auf den intellektuellen Bereich beschränkt ist, sondern () neben den oben erwähnten Bereichen auch auf weitere Kompetenzen (etwa besonderes handwerkliches Geschick) (aufführt). Dennoch steht außer Zweifel, dass die meisten verfügbaren Arbeiten zur Hochbegabung mit intellektuell Hochbegabten durchgeführt wurden (umfasst); (...) (ebd.).

Die in Deutschland in großen Auflagen publizierten und in der schulischen Praxis verwendeten ‚Begabungsklassiker‘ fußen dennoch auf einem breiteren Fundament, indem sie versuchen, die vielfältigen Einflussbereiche von Begabung zu integrieren. Darunter fällt auch das „weltweit wohl bekannteste Hochbegabungsmodell“ (ebd.) von Renzulli (1986/2005; 1993), das in der deutschen wie auch in der russischen Begabungsforschung einen prominenten Platz einnimmt: sei es bei der Förderung selbst oder als Erklärungsinstrument.

Doch auch bei der Identifikation der begabten Individuen verlässt sich der deutsche Begabungsdiskurs auf die Erkenntnisse der Nachbarländer:

---

<sup>117</sup> Vgl. Transaktionsforschung und ökosystemischer Ansatz nach Bronfenbrenner.

<sup>118</sup> Wobei Letzteres selten an den Schulen als eigenständige Begabung gesehen wird.

Bei der konkreten Bestimmung der besonderen intellektuellen Fähigkeit wird meist auf psychometrische Intelligenztests zurückgegriffen. Es ist inzwischen Konvention, dann von intellektueller Hochbegabung zu sprechen, wenn der Intelligenzquotient mindestens zwei Standardabweichungen über dem Durchschnitt liegt, also 130 und mehr Punkte beträgt. Dieser Wert entspricht in etwa einem Prozentrang von 98, der besagt, dass diese Testleistung höher liegt als die von 98 % der Vergleichsgruppe (Altersgruppe) erzielten Werte (Schneider & Stumpf: ebd.).

So verbinden viele der Begabungsdefinitionen, auch der Begabungsmodelle, in der BRD mit Begabung einen IQ-Wert über oder um 130. Für die deutsche Diskussion lässt sich ebenso feststellen, dass die Grundlagen der Begabungsdefinitionen, die darauf fußende Identifikation und Förderung US-amerikanischen Ursprungs sind. Deshalb soll in dieser Arbeit auf die gängigen deutschen Definitionsversuche verzichtet werden; wie man sich in Deutschland Begabung vorstellt, wird im vierten Kapitel noch näher beleuchtet werden.

Doch sei an dieser Stelle auf einen Ansatz, vor allem in der deutschen Forschung verwiesen, der auch auf den Bereich der Definitionen Einfluss hat: die Expertiseforschung.

#### 3.2.3.3. Die Expertiseforschung

Statt einer Auflistung explizit 'deutscher' Begabungsdefinitionen soll an dieser Stelle auf eine Forschungsrichtung hingewiesen werden, die, zugegeben, auch in den USA ihre Wurzeln hat: die bereits angesprochene Expertiseforschung. Zudem hängt mit dieser Forschungsrichtung auch eine Vorstellung von Begabung zusammen.

Schneider und Stumpf fassen zusammen, dass sich während der 1980er Jahren in den Vereinigten Staaten von Amerika „eine sozialwissenschaftliche Forschungsrichtung (entstand), die sowohl entwicklungs- als auch allgemein-kognitionspsychologische Elemente enthielt“ (2007: 76f.), die nach den Entstehungsbedingungen von Expertise forschte und den Zusammenhang zwischen Experten und Laien beziehungsweise „Novizen“ (ebd.: 77) untersuchte (Bloom: 1985b; Schneider & Bjorklund: 2003). Auch die deutschen Expertiseforscher sehen menschliches „Wissen in Netzwerken“ (Schneider & Stumpf: ebd.) organisiert. Dabei kommt durch die Verknüpfung von Inhaltsstrukturen dem Vorwissen ein besonderer Stellenwert zu: Es wird hierarchisch strukturiert und zu einem Netzwerk von Begriffen und Konzepten von Welt, das als „mentales Wörterbuch“ (ebd.) aufgefasst werden kann.

Je mehr Wissen aufgebaut worden ist und je enger sich das Beziehungsgeflecht im Netzwerk darstellt, desto schneller und effizienter kann auf das verfügbare Vorwissen zurückgegriffen werden, sodass Vorwissensunterschiede schon ab einem relativ frühen Entwicklungsstadium Leistungsunterschiede bedingen (ebd.).

Interessant für den Begabungsdiskurs sind die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Studien, die den Beweis dafür liefern, dass sich Expertise auf die Leistungsperformanz bereits bei kleinen Kindern bedeutsam auswirkt (Gruber: 2006). Führende Expertiseforscher sind davon überzeugt, dass Leistung besonders durch „Umfang und Intensität“ (ebd.) von sogenannter *'deliberate practice'*, also wörtlich durch *'angestregtes Üben'*, intensiviert werden kann. Dagegen seien genetisch bedingte Fähigkeitsunterschiede vernachlässigbar, Ericsson (1996). Wenn gerade bei jungen Kindern die Leistungsfähigkeit förmlich explodiert, so ist das nicht nur auf den Einfluss der Umwelt zurückzuführen. Um die Leistungsvarianten bei Kindern und Jugendlichen erklären zu können, verweisen die Autoren auf die so genannten „Schwellenwertmodelle“ (Schneider & Stumpf: 2007: 77), in denen definierte Basisniveaus allgemeiner Fähigkeiten als Grundlage zur Entwicklung von Hochleistungen angesehen werden. Überschreitet ein Kind eines der Basisniveaus, lässt sich seine „*peak performance*“ nach Ericsson (Schneider: 1997; in: Schneider & Stumpf: ebd.) eher voraussagen. In der einschlägigen Literatur findet sich darüber hinaus die so genannte „10-Jahres-Regel“ (Schneider & Stumpf: 2007; Ziegler: 2008), die verdeutlicht, „dass unabhängig vom untersuchten Inhaltsbereich mindestens 10 Jahre intensivster Übung notwendig sind, um absolute Spitzenleistungen zu erzielen“ (Schneider & Stumpf: 2007). Daraus folgern die Autoren, dass zwischen musischen, sportlichen und kognitiven Hochleistungen und nicht-kognitiven Merkmalen, also Motivation oder Konzentration, ein nicht unerheblicher Zusammenhang bestehen muss. Aber: individuelle Unterschiede „in früh erkennbaren bereichsspezifischen Fähigkeiten (Talent)“ (ebd.: 77) dürfen bei der Leistungsentwicklung nicht vergessen werden (Lehmann & Gruber: 2008).

Die Konzepte *'(Hoch-)Begabung'* und *'Expertise'* eint einerseits ihr Interesse überdurchschnittliche menschliche Leistungen in verschiedenen Bereichen zu beschreiben, zu erklären und zu fördern. Andererseits unterscheiden sich die beiden Forschungsparadigma in ihren zentralen Forschungsfragen: Während die Begabungsforschung an genetisch bedingten menschlichen Fähigkeiten interessiert ist<sup>119</sup>, die bereits im Kindes- und Jugendalter erkennbar sind, so konzentriert sich die Expertiseforschung meist auf das Leistungsspektrum erwachsener Menschen. Hier sind zudem Lern- und Übungsprozesse im Beruf in den Vordergrund gerückt, mit denen die Individuen in der Lage sind, eine solide Wissensbasis aufzubauen (Gruber: 2007).

Die Komplementarität beider Ansätze lässt sich an der Entwicklung professionellen Könnens nachvollziehen: Zu Beginn der Karriere spielen dispositionale Merkmale eine Rolle, weshalb Begabung in Form der Geschwindigkeit von Informationsverarbeitungsprozessen und der „Intelligenz der Wissensaneignung“ bedeutsam ist. Je mehr

---

<sup>119</sup> Wie am Beispiel der Intelligenz zu sehen ist.



Wissen in einer Domäne erworben wurde, umso geringer ist der Einfluss, den solche bereichsübergreifenden, dispositionalen Merkmale<sup>120</sup> haben (Gruber: 2007: 95).

Man kann den zunehmenden Einfluss der Expertiseforschung an der Zahl der hierzu publizierten Arbeiten feststellen. Sowohl der internationale (Chi, Glaser & Farr: 1988; Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman: 2006) wie auch deutschsprachige (Bromme: 1992; Gruber & Ziegler: 1996) Markt dokumentiert ein Forschungsphänomen der letzten Jahre: Gegenwärtig wird das, was früher unter dem Label '(Hoch-)Begabung' subsumiert wurde, heute mit dem Begriff 'Expertise' (Gruber & Mandl: 1992) gehandelt.

Bedeutet das das Ende der Begabungsforschung? Nicht unbedingt, denn die Symbiose aus Begabung, Expertise und Wissen betont gerade Entstehensbedingungen von Expertise (Gruber & Mandl: 1996). Weiß man um die „Mechanismen ihres Zusammenspiels und ihrer Kulmination“ (Gruber. 2007: 95), können Lernprozesse konkret beschrieben und gefördert werden (Weinert: 1984, 1989). Waldmann et. al. bezeichnen dieses Zusammenspiel griffig als „Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen“ (Waldmann et al.: 2003). Allerdings steckt diese Forschung erst in den Kinderschuhen.

Was lässt sich aus den drei Länderdiskursen zur Begabung schließen? Ein Versuch der Zusammenfassung.

### 3.2.4 Ein Zwischenstand: Begabung heißt 'Definieren im pluralen Raum'

Auf den vorhergehenden Seiten konnte Folgendes festgestellt werden: Der Begabungsbegriff wird in den drei untersuchten Gesellschaften nicht einheitlich verwendet. Dennoch gibt es bei aller Unterschiedlichkeit auch durchaus begriffliche wie inhaltliche Gemeinsamkeiten. Das liegt zum einen daran, dass der Begabungsbegriff sich über viele Epochen hin in seiner Bedeutung bereits verändert hat und auch gegenwärtig verändert. Zum anderen gründet er auf unterschiedlichen sprachlichen Wurzeln.

Für den deutschsprachigen Begabungsdiskurs weist Ziegler zwar „erkennbare Konturen“ nach, die aber auch „recht diffus“ (Ziegler: 2008: 12) sind. Er nennt (ebd.: 13) dafür fünf Gründe: Zum einen die Säkularisierung des Begabungsbegriffes, die zur Folge hat, dass moderne Konzepte (z. B. Anlage-Umwelt-Diskussion) anstelle der mythologisch-theologischen Erklärungsmuster treten. Zudem, hierin liegt der zweite Grund, speist die „Beobachtbarkeit von Begabungen“ (ebd.) die moderne Vorstellung von Leistung und deren Adaption an gesellschaftliche Gegebenheiten: Die Performanz hoch leistender

---

<sup>120</sup> An dieser Stelle sei auf Ackermanns Theorie der *ability determinants of skilled performance* (1992) verwiesen: Er legt den dynamischen Zusammenhang zwischen „dispositionalen, inhaltsunabhängigen Variablen und erfahrungsbedingten, bereichsspezifischen Variablen“ (Gruber: 2007: 95) dar, der die bereichsspezifischen Komponenten favorisiert.

Individuen kreierten neue Begriffe wie „Fußballtalent“ und „Computergenie“ (ebd.). Zum Dritten konnte durch die in der Renaissance verbreitete Vorstellung der Nützlichkeit der Begabung zu individuellen Begabungsprofilen weiterentwickelt werden. Des Weiteren diene das Konzept der Kreativität der Öffnung des Begabungsbegriffs, ferner verschob sich bedingt durch den Gesellschaftswandel die „Semantik des Begabungsbegriffs“ mit der Folge, dass „neue Stereotypen wie der findige Unternehmer oder der smarte Topmanager“ entstanden. Seitdem findet sich in der Arbeitswelt die sogenannte „Eignungsdiagnostik“ (alle: ebd.).

Heute sei „der Begabungsbegriff eindeutig mit einer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung verbunden“, so Ziegler (Ziegler: 2008: 13). Der Forscher verweist auf eine Studie von Dahme (1996), deren Ergebnis verblüfft: Deutsche Sekundarstufenlehrer schätzen den Anteil der Begabten in ihren Klassen auf ungefähr 3,5 Prozent. Damit liegen sie hinter den Schätzungen ihrer US-amerikanischen (6,4 %) und indonesischen (17,4 %) Kollegen. Eine andere Studie (Ziegler & Stoeger: 2003) zeigt noch deutlichere Ergebnisse: „Von den 42 als hochbegabt identifizierten Kindern einer breit angelegten Hochbegabtenstudie war keines den eigenen Eltern oder den Lehrkräften besonders aufgefallen gewesen; offensichtlich waren deren (zu) hohe Ansprüche nicht erfüllt worden“ (Ziegler: 2008: 13).

Immer noch sucht die Begabungsforschung ein prototypisch begabtes Individuum – vor allem die Öffentlichkeit scheint daran interessiert. Sternberg (1995) unternahm den Versuch, einen solchen ‘Begabten-Katalog’ auszuarbeiten:

- Das Exzellenzkriterium, d.h., eine Person ist leistungsmäßig den anderen mindestens auf einem Gebiet deutlich voraus.
- Das Seltenheitskriterium, d.h., die Person hat eine hohe Ausprägung einer Eigenschaft, die bei anderen nur selten so hoch ausgeprägt ist (z. B. Intelligenz).
- Das Produktivitätskriterium, d.h., die Begabung befähigt die Person zur Herstellung besonderer Produkte oder zu besonderen Handlungen.
- Das Beweisbarkeitskriterium, d.h., die Hochbegabung kann von der Person willentlich unter Beweis gestellt werden, so dass sie beispielsweise durch Tests gemessen werden kann.
- Das Wertkriterium, d.h., die Hochbegabung einer Person zeigt sich in Bereichen, die von der Gesellschaft für wichtig erachtet und geschätzt werden. (In: Ziegler: 2008: 14).

Laut Ziegler (ebd.) erscheint es nahezu unmöglich, einen Begabungs-Prototyp zu skizzieren; zudem sei dieses Vorhaben dadurch gehemmt, da die laienhafte Vorstellung von begabten Individuen immer mit Vorurteilen belegt ist: So weisen Brokenau und Liebler (1995) nach, dass größere Schüler mit angenehmer Stimme, einem schmaleren oder symmetrischeren Gesicht als begabter eingestuft werden. Ebenso unterschwellig formt sich eine geschlechtsspezifische Überzeugung hinsichtlich Begabung: Ein Kind, dem man die Aufgabe stellt, einen intelligenten Menschen zu zeichnen, zeichnet einen Mann (Ziegler: 2008). Wir lassen uns also bei der Kategorisierung von Begabten z. B. von visuellen Einflüssen leiten. Darüber hinaus „bestehen Unterschiede hinsichtlich der Differenziertheit und Elaboriertheit des

Bildes eines Begabten“ (ebd.). Erst in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts nimmt die (schul)-pädagogische Diskussion begabte Mädchen speziell in den Fokus; Studien beziehungsweise Forschungsliteratur zu begabten Kindern aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund existieren weder in der BRD noch in der Russischen Föderation. Allenfalls findet man in der amerikanischen Forschung Verweise darauf.

Diese mit Vorurteilen gefärbte Erwartungshaltung trifft man nicht nur bei Laien, sondern auch bei pädagogischem Fachpersonal: Deren Annahmen berühren zwar die wissenschaftliche Konzeption, stimmen aber nur partiell mit den Forschungsergebnissen überein. Hany (1995) konnte in einer Studie die Überzeugung bei Lehrkräften nachweisen, dass Begabte im Vergleich zu ‘durchschnittlichen Menschen’ bessere Logiker, schneller in ihrer Ausfassungsgabe und bessere Noten erhielten. Dennoch lassen diese Befunde nur bedingt den Schluss auf eine besondere ‘Begabung’ zu.

Darüber hinaus herrscht „unglücklicherweise (...) in der Wissenschaft, wenn über Begabungen und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr“, so Ziegler (2008: 14). Im Jahre 1987 existierten, glaubt man dem Erfurter Professor E. Hany, bereits mehr als 100 verschiedene Definitionen von (Hoch) Begabung. Auch bei Feldhusen und Jarwan (1993/2002) zeigen sich hierbei ganz unterschiedliche Standpunkte:

- Psychometrische Definition: Eine Hochbegabung liegt dann vor, wenn jemand außergewöhnlich gut in einem psychologischen Test, vorzugsweise einem Intelligenz- oder Kreativitätstest, abschneidet.
- Performanzdefinition: Eine Hochbegabung zeigt sich in hohen Leistungen, beispielsweise sollten die Hochbegabten unter den Klassenbesten sein.
- Etikettierungsdefinition: Hochbegabungen sind soziale Zuschreibungen. Die Zuschreibungsmacht muss dabei nicht notwendigerweise bei der Mehrheit liegen. Sie kann zum Beispiel auch von Experten oder Kunstkritikern ausgeübt werden.
- Spezifische Talentdefinition: Eine spezifische Stärke ist schon ausreichend, damit eine Hochbegabung vorliegt. Sie kann in Gebieten wie der Musik, der Mathematik oder dem Sport vorliegen (In: Ziegler: 2008: 15).

Immer deutlicher kristallisiert sich damit ein definitorisches Problem heraus. Der Vorschlag von Ziegler zur Lösung dieser Schwierigkeit liegt in „eine(r) delphische(n) Definition von Hochbegabung“ (Ziegler: 2008: 16). Immer wieder - und diese Entwicklung hält bis in die Gegenwart an - warten Forscher weltweit mit mannigfachen Hypothesen auf, was unter ‘Begabungen’ zu verstehen ist. „Implizit unterliegt all diesen Hypothesen die Überzeugung, dass Begabungen sicher existieren, man sie also nur an der richtigen Stelle suchen müsse“, so Ziegler (ebd.). Dabei sind viele Forscher der Meinung, dass Begabung eine genuine Eigenschaft eines Individuums sei, über die es ‘verfügen’ könne. Diese Meinung wird in Forscherkreisen durchaus kritisch hinterfragt. In diesen Zusammenhang sei auf die „Gefahr der Reifikation“ hingewiesen, „dass also einem theoretischen Konstrukt fälschlicherweise eine reale Existenz zugeschrieben wird“ (beide: ebd.).

Als Fazit lässt sich sagen, dass auch über 140 Jahre wissenschaftlich objektive und reliable Begabungsforschung keine eindeutige Antwort auf die Frage 'Was ist Begabung?' liefern konnte. Ziegler spricht in diesen Zusammenhang vom 'Scheitern' dieses Projekts (ebd.). Was bedeutet das aber für die Begabungsforschung? Ist sie etwa nutzlos? Zwar gibt es Begabung nicht „als real existierende und simpel mess- und beobachtbare menschliche Eigenschaft“ (ebd.: 17), aber Gesellschaften werden immer daran interessiert sein, Begabungen darzustellen und demnach begabt identifizierte Individuen für die eigenen Belange wie Wohlstand und Fortschritt einzusetzen. Das beweisen auch die Erkenntnisse der Transaktionsforschung. Es ist anzunehmen, dass alle Gegenwartsgesellschaften diese Ansicht teilen – zumindest lässt diese Überzeugung sich bei allen in dieser Arbeit untersuchten Gesellschaften nachweisen.

Vor diesem Hintergrund plädiert Ziegler (2008: 17) für eine „delphische Definition, die auf Expertenurteilen über den wahrscheinlichen weiteren Lern- und Leistungsverlauf einer Person beruht“. Demnach definiert Ziegler (ebd.) Talent als „eine Person, die *möglicherweise* einmal Leistungsexzellenz erreichen wird“. Ein explizit Hochbegabter sei „eine Person, die *wahrscheinlich* einmal Leistungsexzellenz erreichen wird“ (ebd.) und ein Experte, also eine leistungsexzellente / leistungseminente Person) sei eine Person, „die schon *sicher* Leistungsexzellenz erreicht hat“ (ebd.).

Unter Zuhilfenahme von Beispielen kann das Genannte verdeutlicht werden: „So kann ein 18-Jähriger, der gerade mit dem Schach begonnen hat, kein Schachtalent mehr sein, denn nach derzeitigem Kenntnisstand hat er viel zu spät angefangen, als dass er noch zu Leistungsexzellenz gelangen könnte“ (ebd.). Im Gegensatz dazu kann man ein 4-jähriges Kind als Schachtalent auffassen, denn bei individueller Förderung erscheint es *möglich*, Leistungsexzellenz zu erreichen. Um jedoch als 'hochbegabt' gelten zu können, muss laut Forschermeinung ein 12-jähriges Kind „nicht mehr zu einem Experten im Schachspiel werden können, wenn beispielsweise eine der folgenden drei Bedingungen nicht gegeben ist“: Er ist spielstärker als ca. 80% der erwachsenen Vereinsschachspieler, hat ausgezeichnete Schachtrainer und keine gravierenden gesundheitlichen Probleme“ (ebd.: 12f.). Anhand dieses Beispiels verdeutlicht der Autor, dass Begabungen nicht ausschließlich als dem Individuum genuine Eigenschaften angesehen werden dürfen.

Allgemein lässt sich für den Begabungsdiskurs feststellen, dass „Talente und Hochbegabungen (...) wissenschaftlich begründete Urteile über die wahrscheinliche Entwicklung des gesamten Systems aus einer Person und ihrer Umwelt“ (Ziegler: 2008: 18) darstellen. Dagegen sind „Hochleistende (...) Personen, die ein festgesetztes Leistungskriterium erfüllt haben“ (ebd.), wobei der Bestimmung des „Leistungskriterium(s)“ (ebd.) eine gewisse Willkür unterstellt werden muss: Ziegler nennt hier den „Jahrgangsbeste(n), eine bestimmte Weite im Weitsprung, ein Preis bei einem Musikwettbewerb“ (ebd.).

Darüber hinaus muss man bedenken, für als 'hochleistend' etikettiertes Individuum gilt, dass etwaige Leistungsentwicklung zuverlässig vorausgesagt werden kann.

Die Überzeugung, dass eine Hochbegabung im Kern nichts anderes sei, als eine hohe Intelligenz wird zwar heute nur noch von wenigen Hochbegabungsforschern vertreten, sie dominiert aber unter Praktikern, Bildungspolitikern und Verbänden. Das wohl am häufigsten verwendete Hochbegabungskriterium verlangt einen Intelligenzquotienten von mindestens 130 (Ziegler: 2008: 20).

Wie bereits erwähnt, führt die Intelligenzdefinition der Hochbegabung Leistungsexzellenz auf ein einziges Merkmal zurück; ebenso monokausal erklärt werden außergewöhnliche Leistungen: Bei Götze (1916: 13) findet man die Aussage: „Nur an Leistungen kann Begabung gemessen werden“. Ziegler (ebd.) dazu: „Die leistungsorientierte Definition von Hochbegabung attestiert Hochleistenden, also etwa dem Schulbesten oder einem Schüler, der einen Mathematikwettbewerb gewonnen hat, eine Hochbegabung“. Über dem Durchschnitt liegende Leistungen finden sich in musischen Disziplinen und in der Kunst, in denen von Talent die Rede ist. „Aber auch in den klassischen akademischen Fächern wird immer häufiger der gegenwärtige Leistungsstand als Hinweis auf eine Hochbegabung herangezogen“, so Ziegler (ebd.). Er verweist hierbei auf die Begabtenförderwerke, die jungen Menschen wegen ihrer exzellenten Leistungen in der Schule Stipendien ermöglichen, den IQ-Wert aber außer Acht lassen.

Ob dies alles aber zu einer – im besten Fall – Einigung oder – im schlechtesten Fall – einer eindeutigen Erklärung von Begabung führt, die auch die subjektiv gefärbten Vorstellungen von Begabung minimiert, darf infrage gestellt bleiben. Dennoch soll auch der Blick auf Theorien und Modelle von Begabung gerichtet werden.

### **3.3 Theorien und Modelle von Begabung**

Das Ergebnis des vorangegangenen Abschnitts war es, einen Überblick über mögliche Begabungsdefinitionen zu geben. Dabei kam heraus, dass weltweit Uneinigheiten und Unklarheiten darüber bestehen. Paradox erscheint dieser Sachverhalt, da von verschiedenen Autoren die Wichtigkeit einer einheitlichen Definition betont wird – schließlich, so die Literatur, fußen die Begabungsmodelle und Theorien auf den jeweiligen Definitionen, zudem konkretisiert eine Definition den Rahmen der Förderung. Doch auch im Bereich der Begabungsmodelle und Theorien herrscht Uneinigkeit.

Zudem erscheint es an dieser Stelle wichtig, auf den Theorie- und Modellbegriff näher einzugehen. Theorie bedeutet, vom lateinisch-griechischen Wort '*theoria*' abgeleitet, soviel wie das Anschauen oder das Über- und Durchschauen eines Sachverhalts. Eine Theorie wird aufgrund von Erfahrungen, Beobachtungen, Experimenten oder Annahmen über Hypothesen, also Wirkungszusammenhängen,

entwickelt, die dann unter Verwendung von wissenschaftlichen Forschungsmethoden zu möglichst gesicherten, widerspruchsfreien und nachprüfaren Erkenntnissen werden. Theorien machen demnach Aussagen über einen Wirklichkeitsbereich, verallgemeinern die vorgefundenen Ergebnisse und können aufgrund von Veränderungen im Forschungsbereich revidiert werden.

Nicht viel übersichtlicher geht es bei den Begabungsmodellen zu. Dabei liegt gerade in solchen Modellen eine Hilfestellung für das Verständnis eines Bereiches der Wirklichkeit. Nach Salzmann (1974) vereinen Modelle folgende Leistungen: Sie repräsentieren einen bestimmten Bereich aus der Lebenswelt; in diesem Fall '(Hoch) Begabung', zumeist in Verbindung mit *Hochleistung*. Zudem zeigen sie nur einen bestimmten Bereich der Lebenswelt; in diesem Fall heißt das, dass ein begabtes Subjekt eben auf diesen Aspekt reduziert wird. Durch den Zuschnitt auf spezielle Belange sind die dargestellten Elemente eines Modells nur für eine bestimmte Dauer gültig. Durch Akzentuierung, bedingt durch den repräsentativen Ausschnitt des Modells, gelingt eine Schwerpunktsetzung. Reduktion, Perspektivität und Akzentuierung lassen im Modell Transparenz generieren, dadurch ergibt sich für den geübten Beobachter eine leichte Orientierung im Feld. Die planmäßige Entwicklung für bestimmte Zwecke verdeutlicht die Intentionalität eines Modells; für andere Zwecke erscheint das Modell aber untauglich. Damit ist gemeint, dass von einem Modell nicht unbedingt auf andere Lebensbereiche geschlossen werden kann. Die Instrumentalität eines Modells dient der Planung und Orientierung (ebd.).

Dass Modelle die Realität nur unvollständig oder verzerrt darstellen, wurde bereits angesprochen. Damit gelten sie für bestimmte Zwecke, z. B. der Etablierung eines Begabtenförderprogramms, und verhelfen bestimmten Benutzergruppen, z. B. Lehrern, zur Orientierung im Begabungsdiskurs. Durch das Auslassen bestimmter faktorieller Zusammenhänge, z. B. Leistung und Performanz, erhöhen sie Transparenz und akzentuieren gleichzeitig Interessen, z. B. mögliche Teilnehmer eines Begabtenförderprogrammes. Die Wirklichkeit im gesellschaftlichen Bereich folgt aber dynamisch, wie bereits in den postmodernen Zeitdiagnosen dargestellt, geschichtlich-politischen, zeitgeistabhängigen Entwicklungen. Zudem verfügen Menschen über ein begrenztes Wahrnehmungsvermögen, in dem alle (!) Perspektiven für Theoriebildung kaum gleichzeitig verarbeitet werden können. Doch was gilt dann für eine Modellbasis? Die Antwort scheint einfach, aber nicht leicht realisierbar: ein hoher Grad an qualitativer und quantitativer Übereinstimmung mit dem Original (ebd.).

Die Funktionen eines Modells ähneln den bereits genannten Leistungen eines Modells (alle: ebd.): Mit der „heuristischen Funktion“ werden die Grundlagen, also basale Strukturen und Funktionen des Originals, dargestellt und erklärt. Die „Strukturierungs- und Deskriptionsfunktion“ vermitteln Zusammenhänge, die dem Forscher/Modellkonstrukteur zumindest teilweise unbekannt sind oder anderen vermittelt werden sollen. Die „Antizipations- bzw. Prognosefunktion“ denkt alternative Strategien an und nutzt Prognosen zur Veränderung von Realität. Oft bleibt unreflektiert, so Salzmann

(ebd.), was im Modell wiedergegeben wird, deshalb kommt es zu einer „Verselbstständigung von Realität“ (alle: ebd.). Denn eine Erkenntnis der konstruktivistischen Forschung besagt, dass die Repräsentation der Wirklichkeit *per se*, also Wirklichkeit nur über Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit zugänglich zu machen, an die Perspektive des wahrnehmenden Subjekts gebunden ist. Damit diffundiert die Wirklichkeit in verschiedene Auffassungen von Wirklichkeit. Leider seien die Bilder von der Wirklichkeit das „Ergebnis von Kommunikation und nicht Widerschein ewiger, objektiver Wahrheiten“ (Watzlawick: 1976: 7).

Für die Modellbildung – auch innerhalb der Modelle zur Begabung – lassen sich folgende Fragen stellen: Was ist die erkenntnistheoretische Dimension eines Modells? Was ist die Funktion eines Modells innerhalb des Erkenntnisprozesses? Wie steht es um Modellrelationen und Modellmerkmale? Kann die Modellbildung als Hilfsmittel der Erkenntnis überhaupt mithalten? Die Funktionen von Modellen nach Salzmann, bezogen auf Hochbegabung, stellt Hochbegabung als 'Teil der Realität', genauer gesagt als Ausdifferenzierung der schulischen Wirklichkeit dar. Für die Repräsentation lässt sich ein bestimmter Bereich der Lebenswirklichkeit hochbegabter Individuen bzw. als solcher kategorisierten Subjekte darstellen, wobei die Identifikationsleistung der Hoch*begabungs*modelle meist in der Identifikation von Hoch*leistung* liegt. Wohl immer noch erfolgt Gleichsetzung von Begabung und Leistung, obwohl das von den meisten Autoren mitunter ausdrücklich verpönt ist, in den Modellen aber konstatiert wird. Durch die Reduktion kann man fragen, was Hochbegabungsmodelle in ihren Fokus nehmen? Ganzheitlichkeit? Welche Teilaspekte bleiben unbeachtet und warum? Durch Subjektivität und Perspektivität werden welche speziellen Belange der Hochbegabungsmodelle betrachtet? Haben sie einen begrenzten Geltungsbereich? Zudem, was akzentuieren die Schwerpunkte eines Modells? Was betrachten sie und was bleibt außen vor? Hinsichtlich der Transparenz: Was wird vor welchem Hintergrund für welchen Betrachter transparenter? Für geübte Beobachter? Für Laien? Wie transparent wird Begabung, wenn sie mit einem Modell veranschaulicht wird? Und, worin liegt die Zweckhaftigkeit des Modells?

Andere Analysemittel sind zudem denk- und anwendbar: z. B. der Sprachgebrauch der Modelle als Anknüpfungspunkte für weitere Maßnahmen sowie die damit verbundene Erwartungshaltung, die an die Modelle gestellt werden: einerseits von Modellkonstrukteuren selbst, andererseits von Betroffenen, von Eltern, von Lehrern und Erziehern. Zudem lässt sich nach der Basis eines Modells fragen: Setzt es Intelligenz/Leistung als Wesensmerkmal der Hochbegabung absolut? Wie sieht es mit der Leserichtung aus: von links nach rechts, für den westlichen Kulturkreis in der gewohnten Leserichtung? Oft lässt sich dabei als Resultat vom Zusammenspiel mehrerer Prozesse, die *ein* Endziel haben, die Zielgerichtetheit des Modells nachweisen.

In der Literatur finden sich einige unterschiedliche Klassifikationsschemata zu Begabungsmodellen: Holling und Kanning (1999) differenzieren zwischen Dispositions- und Leistungsmodellen, wohingegen Freund-Braier (2001) zwischen 'hierarchischen Modellen' und 'Modellen mehrerer Faktoren' unterscheidet. Wo hierarchisch konzipierte Begabungsmodelle ihren Schwerpunkt auf die allgemeine Intelligenz legen, sehen Multifaktorenmodelle (Intelligenz- und multiple (Hoch) Begabungsmodelle) die Einbeziehung verschiedener Faktoren: Diese können individuumsimmanent sein, aber sich auch durch deren Umwelt bedingen. Diesbezüglich konzipierte Hany im Jahr 1987 ein Ordnungsmodell, auf das die einschlägige Literatur gerne verweist (vgl. Mönks: 1990, Langeneder: 1997, Heller & Schofield: 2002). Ähnlich den Kollegen Holling und Kanning (1999) unterscheidet er in seinen Ausführungen zwischen fähigkeits- und leistungsbezogenen Modellen. Hany's Verdienst (ebd.) liegt zudem in der Konzeption der 'kognitiven Komponentenmodelle' sowie der 'soziokulturell orientierten Modelle', die sich mit der bereits genannten Begabungsklassifikation nach Mönks und Mason (2002) decken.

In der Literatur werden die geläufigsten Modelle zur Begabungs-Konzeptualisierung in vielerlei Hinsicht (Hany: 1987, Holling & Kanning: 1999, Schütz: 2004, Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik: 2002) genauer beleuchtet. Dabei zeichnen sich die Konzepte ähnlich der Definition von Begabung als recht variantenreich ab und sind entweder in wissenschaftlichen Diskursen, aber auch verschiedenen Monographien nachzulesen (vgl. Hany & Heller: 1991, Feldhusen: 2003, Freund-Braier: 2001, Schilling: 2002, Schütz: 2004, Sparfeldt: 2006).

Die Begründung zur Auswahl der Modelle, die in dieser Arbeit näher untersucht werden sollen, liegt darin, dass es sich bei diesen Modellen um 'Anschauungsobjekte' in grafischer Form handelt; einen Schulbezug liefern sie insofern, als dass sie in der Schulpraxis als Diagnoseinstrument Verwendung finden. Zudem werden Modelle mit allgemeiner Popularität aufgezeigt, die darüber hinaus mit der amerikanischen Forschungstradition konform gehen: Das betrifft vor allem das Renzulli-Modell, das zu internationaler Bekanntheit aufstieg. Auch Hellers Modell als deutscher Vertreter einer Modellkonzeption, das in den USA einen gewissen Stellenwert einnimmt sowie Ziegler's Neukonzeption mit einem Expertise-Ansatz. Die russischen Modelle sind leider aufgrund der nicht unproblematischen Literatur- und Forschungslage rar gesät, da sich mit dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der zunehmenden Globalisierung die 'traditionell' russische Modellvorstellung zugunsten einer 'amerikanisierten' Begabungskonzeption verschoben hat, wenn sich auch in einigen Ansätzen die (leider) verblasste russische Vorstellung von Begabung zeigt. Dennoch konnte die Verfasserin ein genuin russisches Modell aufspüren, das in dieser Arbeit näher vorgestellt werden soll.

Doch zunächst geht es auf den folgenden Seiten um den amerikanischen Weg seitens der Begabungstheorie.



### 3.3.1 Amerikanische Theorien von (Hoch) Begabung

Mönks und Mason (2002) stellen fest, dass eine Durchsicht der begabungsrelevanten Literatur zeigt, dass Definitionen von Begabung größeren Einfluss auf die Forschung der Begabungsentwicklung haben als die Entwicklungstheorien selbst. Das könnte das Resultat einer praxisorientierten Basis der Definitionen sein; aus diesem Grund führen sie ihre Argumentation im folgenden Abschnitt zunächst an einer definitorischen als einer theoretischen Linie (ebd.). Forscher wie Sir F. Galton, K. Pearson oder A. Binet gehören zu den Ersten, die sich im Zuge der *“Innate or Genetic-oriented Research“* (ebd.) mit Intelligenz beschäftigen. Terman erweiterte das frühe Interesse um die Frage nach dem Erwerb von Intelligenz in der Kindheit, denn erst durch seine methodologische Aufbereitung des Themas um den Intelligenztest waren nun auch erste Langzeitstudien möglich. Termans Arbeit sicherte ihm einen nachhaltigen Einfluss in der Intelligenzforschung. So avancierte die Identifikationspraxis anhand des IQ-Werts in der Begabtendiagnostik in den letzten 20 Jahren zu *der* Methode schlechthin; sie gilt bis heute als die einzige Möglichkeit Intelligenz valide, objektiv und reliabel zu diagnostizieren (ebd.). Vor allem der US-amerikanische und deutsche Begabungsdiskurs scheint davon geprägt; Russland öffnet sich der psychometrischen Testtradition erst seit der Systemtransformation in den 1990er Jahren.

Mönks und Mason (2002) verweisen auf die sogenannten *“Cognitive Models“* (ebd.: 148), darunter Facoarou und Bittner (1987), die die Identifikation von hochbegabten Kindern mit Hilfe von Methoden und Konzepten aus der kognitivistischen Forschung (z. B. hinsichtlich ihrer Problemlösefähigkeiten) ermöglichen. Der Fokus dieses Ansatzes liegt dabei auf der Funktionalität des Gehirns und seinen kognitiven Prozessen. Diese Forschungsausrichtung gewinnt in den letzten Jahren gemäß Mönks und Mason (ebd.) vermehrt an Zuwachs, bedingt durch das Wachstum der Informationswissenschaften sowie der Neurodidaktik. Einen Zusammenhang zwischen Gehirn-Stimuli und Problemlösefähigkeit, vor allem bei mathematisch begabten Kindern, zeigen die Studien von Dark und Benbow (1990).

Die sogenannten *“Achievement-oriented Models“* (Mönks & Mason: 2002: 148) nehmen an, dass gerade junge Kinder als begabt identifiziert werden und aufgrund ihrer gleichmäßig hohen Leistungen im späteren Lebensalter wieder als solche erkannt werden (Mönks: 1992). Die Evaluations-Studien von Heller und seinen Mitarbeitern (1998) demonstrieren recht deutlich, so die Forscher (2002: ebd.), dass vor allem der Einfluss der Peergroup sich als sehr bedeutsam erweist und sich günstig auf das Leistungsverhalten der Kinder und Jugendlichen auswirken kann<sup>121</sup>. Vom entwicklungspsychologischen Standpunkt aus erscheint es überaus wichtig, dass begabte Kinder und Jugendliche mit Personen interagieren können, die sich auf ihrem Entwicklungsniveau befinden (ebd.).

---

<sup>121</sup> Obwohl die Studie deutschen Ursprungs ist, wird sie auch von den Amerikanern rezipiert.

Die Gruppe der „*Systemic Models*“ (Mönks & Mason: 2002: 148) hingegen betonen die Effekte von sozialen Systemen auf die Entwicklung von begabten Kindern. Die Forschung auf diesem Gebiet fokussierte z. B. die Familien- und Wohnsituation (Cornell, Callahan & Loyd: 1991). Andere Studien beschäftigten sich mit Schulleistungen von begabten Kindern aus niederen sozialen Schichten (Prom, Johnson & Wallace: 1987) oder mit den kulturellen Wertgefügen im Zusammenhang mit Peersrelationen (Luftig & Nichols: 1991).

In direktem Zusammenhang mit den Veränderungen seitens der Begabungstheorie wandelt sich die Forschungsliteratur, betonen die Autoren (Mönks & Mason: ebd.): Dabei ist auffällig, dass mehr und mehr deskriptive Methoden und Fallstudien (Carter & Swanson: 1990) Verwendung finden. Gallagher (1986) bemerkt eine Zunahme von praktischen Hilfestellungen und realistischen Lösungsansätzen, die die wissenschaftlich einflussreichen, aber in der Praxis nur bedingt verwertbaren Theoriekonstrukte (Erikson: 1963; Bandura: 1986) verdrängen. Im Moment scheint es, als ließe die theorieorientierte Forschung keinen unmittelbaren oder umfassenden Einfluss auf die Praxis zu (Mönks & Mason: 2002: 149).

Zudem ergaben sich neuere Forschungslinien, die Theorien und Modelle zur methodischen Identifikation von hochbegabten Kindern und Jugendlichen erarbeiteten, um sie pädagogisch-psychologischem Personal an die Hand zu geben (ebd.); diese stammen aus der kognitivistischen Psychologie (Sternberg: 1985) und bildeten die Grundlage für Leistungsstudien von hochbegabten Individuen (Zhang & Sternberg: 1998). Zudem erscheint das Zusammenspiel von Vorwissen, Metakognition sowie Problemlösefähigkeit in der gegenwärtigen Literatur zur Begabungsforschung relevant (Mills, Ablard & Gustin: 1994). Mönks und Mason (2002: ebd.) verweisen darauf, dass auch die Fortschritte in der Biologie und der Genetik Studienvorhaben angeregt haben, die sich mit dem Zusammenhang zwischen spezifischen Genen sowie Genkonstellationen und den Entwicklungsspezifika von hochbegabten Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen (Skuder et al., 1995).

Nach der Meinung von Mönks und Mason (2002: ebd.) fokussiert die Trendwende in der Begabungsforschung heute eher die Leistungsfähigkeit von hochbegabten Individuen in *bestimmten* Bereichen wie Mathematik oder Literatur als Höchstleistungen in *allen* akademischen Feldern zu verfolgen. Das verbesserte Verständnis von menschlichen Entwicklungsprozessen, die das komplexe Zusammenspiel aus Lernen, Kognition, Emotionen, sozialen und umweltabhängigen Faktoren innerhalb eines Lebens beinhalten, kann zu einer effektiveren Identifikationspraxis von hochbegabten Kindern und Jugendlichen führen, folgern die Forscher (Mönks & Mason: 2002: ebd.).

Generell streift die Frage um eine Begabungstheorie auch die Fragen nach der Interaktion zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Umwelt und wie sich diese Kombination auf die Entwicklung des

Individuums auswirken könnte (ebd.). Die menschliche Entwicklung muss als komplexes Prozessgefüge gesehen werden. Es besteht dabei aus konzeptionellen und empirischen Elementen. Cohen stellt heraus, dass

*the usefulness of a theory of giftedness should be established in terms of what it implies about the nature of the gifted child, education and programs for the gifted, its structure and framework, and the criteria of good theory (e.g. logical consistency, parsimony) (Cohen, In: Mönks & Mason: 2002: 141).*

Es lässt sich feststellen, dass Marx einstige Unterscheidungen in deduktive, funktionale, induktive Theorien und Modellvorstellungen auch in den Bereich der Hochbegabungsforschung übernommen werden: So unterscheiden Mönks und Mason (2002) jene Entwicklungstheorien nach ihren unterschiedlichen Perspektiven, wobei eine eindeutige Klassifikation bei manchen Theorieansätzen aufgrund ihrer multiperspektivischen Sichtweise (vgl. Sternberg: 2000) mitunter schwerfällt. Ihrer Meinung nach subsumieren diese Entwicklungstheorien folgende Unterkategorien:

„*Biologically Oriented Theories*“ (ebd.) sehen die menschliche Entwicklung als einen Wachstumsprozess des Organismus an; der Umwelt kommt dabei geringe Bedeutung zu: So z. B. betrachtete Terman (1954) Intelligenz als eine genetisch determinierte, aber über die Lebenszeit eines Menschen stabile Größe.

Unter „*Ecology-Oriented Theories*“ (Mönks & Mason: 2002: 142) verstehen die Autoren Lerntheorien und soziologische Theorien, in denen die Umwelt des Individuums (vgl. Bronfenbrenner: 1981) eine zentrale Position einnimmt. Auch diese Theorieklasse ist nicht einheitlich; in einem sind sie sich dennoch einig: Lernen verändert beim Individuum die Gefühls-, Wollens-, Verhaltens- und Denkstrukturen.

Bei „*Psychodynamic Theories*“ (Mönks & Mason: ebd.) spielen Beziehungsmuster und innere Konfliktkonstellationen zusammen. Die bekannteste Vertreterin dieser Gruppe ist die Psychoanalyse nach Freud, aber auch das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson gehört zu den psychodynamischen Theorieansätzen.

In die Kategorie „*Interactionist Theories*“ (ebd.: 143) fällt der deutsche Psychologe W. Stern mit seiner Konvergenz-Theorie, die die menschliche Entwicklung als Prozess sieht, in dem Persönlichkeit und Umweltbedingungen sich gegenseitig bedingen. Zudem beschäftigte sich Stern auch mit Fragen der Intelligenzforschung.

Zuletzt nennen die Autoren unter „*Other Perspectives*“ (Mönks & Mason: 2002: 144) zwei theoretische Ansätze, die nicht zu den bereits Genannten zählen: Morelock betrachtet die Entwicklung bei hochbegabten Kindern als asynchronen Prozess mit individuellen Kognitions- und Verhaltensmustern (Morelock: 1996). Sein Kollege Feldman (2000) vertritt einen Ansatz, der die

Entwicklung des Kindes als Kontinuum von allgemeinen Fähigkeiten (in allen Kindern) bis zu individuellen Fähigkeiten (nur bei hochbegabten Kindern) sieht. Dieses Entwicklungskontinuum basiert auf individuellen Wissens- und Fähigkeitsbereichen und bedingt sich durch Alter, Herkunft und Kultur.

Cohen, Ambrose und Powell (2002) stellen fest, dass die philosophischen Rahmenbedingungen und theoretischen Perspektiven die amerikanische Begabungsforschung einerseits konzeptualisieren und andererseits koordinieren, zudem bilden sie die Grundlage für die Praxis der Begabtenförderung:

*Without a solid conceptual base and theoretical awareness, researchers and practioners tend to develop conceptual blind spots and ignore important aspects of giftedness and talent. Worse still, important, they can perpetuate current socio-political power structures and give no voice to the gifted in under-represented groups (Cohen, Ambrose & Powell: 2002: 331).*

Dennoch gibt es so genannte 'blinde Flecken', die als Folge von theoretischen Rahmenbedingungen zu sehen sind. Z. B. stellen bestimmte philosophische Einstellungen das Intelligenzparadigma als objektiv messbar und kulturtranszendent dar, wohingegen alternative Intelligenz-Konstrukte verworfen werden. Die Folge: Bereits etablierte Auslesemechanismen ignorieren Begabungen von Minderheiten. Im schlimmsten Falle verstärken solche Annahmen die Dominanz bestimmter Personengruppen, während durch deren Bevorzugung gar Rassismus vertreten wird (Powell: 1999).

Ange­sicht der Tatsache, dass vermehrt über die Kernaussagen und die Entwicklungsformen innerhalb der Begabungsforschung reflektiert wird, könnten die von Powell (1999) befürchteten Tendenzen eingedämmt werden, aber einige Forscher (Callahan: 1996, Coleman, Sanders & Cross: 1997) bemängeln dennoch die qualitativ unterschiedlichen Förderprogramme, die sich durch die nicht in sich kohärenten Begabungstheorien, die eine unzureichend ausgeprägte philosophische Besonnenheit bedingen, auszeichnen. Cohen et al. sprechen an dieser Stelle von „*fragmentation und incoherence*“ (Cohen, Ambrose & Powell: 2002: 332) seitens der amerikanischen Begabungstheorie. Zudem verlinken sie den Kontext der Begabtenförderung mit dem amerikanischen Bildungssystem sowie mit sozio-ökonomischen, politischen und kulturellen Aspekten der Gesellschaft (ebd.). Die Gründe für die angesprochene Fragmentierung lägen in den „*opposing world views*“ (ebd.), die das Denken, Handeln und Forschen limitieren, es existierten zu viele Weltansichten, von denen jede Einzige als die einzig richtige gedacht werde. Renzulli (1991) unterstreicht die Dominanz einer traditionellen Forschungslinie mit den dazugehörigen Messinstrumenten, die aber gleichzeitig die Aspekte einer breiten, aller gesellschaftlichen Gruppen beinhaltenden Begabtenförderung limitiert. Er betont, es sei wichtig, die Bedürfnisse von Minderheiten und ökonomisch benachteiligten Gruppen nicht zu vernachlässigen, was zumindest für manche Gruppen aber zutrefte.

Jedoch ist, ähnlich wie im Bereich der Begabungsdefinitionen, ein Paradigmenwechsel seitens der Begabtentheorie zu verzeichnen: „*Undergoing paradigm changes in gifted education is necessary and*

*natural; the field is part of a larger system of education and an aspect of a much larger system of global evolution“* (Cohen, Ambrose & Powell: 2002: 334). Im Moment lassen sich fundamentale Veränderungen hinsichtlich der Werte und Einstellungen im gesamten Forschungsbereich erkennen, die die Entwicklung der Gesellschaften rund um den Globus beeinflussen würden (Inglehardt: 1997). Für die USA bedeutet das Folgendes: Nachdem bereits einige Paradigmenwechsel (Cohen: 1998) in der Begabungsforschung stattfanden<sup>122</sup>, verweist er auf das im Moment aktuelle Forschungsinteresse der Amerikaner, das multidimensionale Talent- und Begabungskonstrukt (Gardner: 1993; 1999; Sternberg: 1986, 2000, 2002) und *‘diversity management’* in sozio-kulturellen Kontexten (Ford & Harris: 1999; Peterson: 1999) forciert. Zudem wird das gegenwärtige Begabungskonstrukt durch Veränderungen seitens der Intelligenz- und Kreativitätsforschung beeinflusst<sup>123</sup>.

Dennoch liegt der größte Paradigmenwechsel im Bereich der amerikanischen Begabungstheorie in der zunehmenden Bedeutung der Talententwicklung, die die multiplen Talentbereiche auf unterschiedlichen Niveaus präsentiert. Treffinger und Feldhusen (1996) beschreiben

*a strong shift away from the limited academic-intellectual orientation of gifted education toward a recognition of the nature and importance of talents in the arts, vocational domains, and social-interpersonal areas of human activities (In: Cohen, Ambrose & Powell: 2002: ebd.).*

Besonders hervorzuheben ist dabei Gagnés theoretisches Talent-Modell (1985; 1993), das die Entwicklung von unsystematisierten Begabungen in systematische Talente beschreibt. Diese Transformation, die unter der Beeinflussung von intrapersonalen und umweltbedingten Einflussgrößen

---

<sup>122</sup> Cohen (1998) verweist auf das traditionelle Paradigma, in dem klare Definitionen mit messbaren Identifikationsmustern verwoben wurden. Zudem weist diese Phase der Begabungstheorie eher kulturtranszendente Intelligenz-Konstrukte auf und forciert Selektion und/oder Labeling der Begabten durch IQ-Tests. Das zweite Paradigma orientiert sich an individuellen Förderplänen und adäquaten Lernumwelten, ist aber immer noch auf die Defizite der Lerner konzentriert.

<sup>123</sup> *Entwicklungen im Bereich der Intelligenztheorie:* Die Debatte über IQ-basierten Definitionen von Intelligenz verbleibt weiterhin im Unklaren: So eröffnete die Publikation *The Bell Curve* der Forscher Herrnstein und Murray (1994) die Diskussion zwischen Ansichten, die die Existenz eines allgemeinen Intelligenzfaktors g verteidigten (Gottfredson: 1999) und denen, die Intelligenz als multidimensionales Konstrukt ansahen (Gardner: 1999). Gleichzeitig gibt es neue Erkenntnisse in der Genforschung, die in Form der Anlage-Umwelt-Diskussion weitergeführt wird. So befürwortet eine Seite die behavioristisch-genetischen Intelligenztheorien und betont die Rolle der genetischen Determination des Menschen, die andere Seite fokussiert die Sozialisationstheorien und die Wichtigkeit des soziokulturellen Einflusses (Überblick in Sternberg & Grigorenko: 1997). Auch die Kognitionsforscher eint die Uneinigkeit der Reliabilität zweier Modelle künstlicher Intelligenzen (Baumgartner & Payr: 1995). Daneben gibt es andere einflussreiche Entwicklungen seitens der Intelligenztheorie. Zum Beispiel erweiterte Gardner (1999) seine Theorie der Multiplen Intelligenzen um die naturalistische Intelligenz (die Fähigkeit, natürliche Objekte zu erkennen und zu kategorisieren) und um die existenzielle Intelligenz (die Fähigkeit, fundamentalen Fragestellungen nachzugehen).

*Entwicklungen in der Kreativitätstheorie:* Die aktuellen Kreativitäts-Theorien verwischen eindeutige Grenzen zwischen Kreativität, Intelligenz und (Hoch) Begabung: Einerseits unterstreicht Heller (1995), dass Kreativität und Intelligenz einander ergänzende Komponenten des Geistes seien, die beim Lösen komplexer Problemstellungen ineinandergreifen. Dagegen nehmen Arnold, Noble & Subotnik (1996) die Perspektive ein, dass die Einflüsse von sozioökonomischen Bedingungsgrößen wie Rassenzugehörigkeit, sozialem Status miteinander in Bezug stehen. Esquivel und Houtz (1998) begreifen Kreativität als Einflussgröße in kulturelllinguistisch unterschiedlichen Gruppen.

steht, entwickelt auf diese Art spezifische Talente. Feldhusen (1998), Rea (2000) entwickeln das Talentmodell weiter.

Sowohl in der Intelligenztheorie als auch in den Theorien zur Kreativität betrachten Forscher generell die Verbindung zwischen Intelligenz, Kreativität und (Hoch)Begabung sowie Talent und anderen Einflussgrößen, die zum Teil in der Person selbst, aber auch in ihrer Umwelt liegen. Diese Theorien beziehen konsequent viele Theorieansätze ein. Zusammenfassend lassen sich die hochbegabungsrelevanten theoretischen Perspektiven mit der Herkunftsdisziplin und philosophischer Weltansicht mit Effekten und möglichen Problemen der eingenommenen Perspektive wie folgt darstellen (vgl. Mönks & Mason: 2002; Übersetzung der Verfasserin):

<b><i>Theoretische Perspektive</i></b>	<b><i>Herkunft der Disziplin und philosophische Weltansicht</i></b>	<b><i>Manifeste oder latente Effekte für das Verständnis von Hochbegabung und Talententwicklung; Mögliche Probleme mit der Perspektive</i></b>
<b>Theorien und Modelle der Talententwicklung</b> (Feldhusen: 1998; Gagné: 1985, 1993; Piirto: 1999b; Rea: 2000)	hauptsächlich Psychologie im Allgemeinen und Hochbegabtenförderung im Besonderen; Organismus, Kontextualismus und manchmal Mechanismus	Dynamische Talententwicklung, mögliche 'Demokratisierung' in der Hochbegabtenförderung durch eine Talententwicklung für alle, könnte Frühreife überbetonen
<b>Multidimensionale, systemische, kontextuell-situative Intelligenztheorien</b> (Gardner: 1999; Sternberg: 2000), <b>Kreativität</b> (Feldhusen & Goh: 1995; Heller: 1995) und <b>Hochbegabung</b> (Simonton: 2005)	hauptsächlich Psychologie; Organismus, Kontextualismus	Betonen die Annahmen, dass sich Begabungen und Talente unterschiedlich manifestieren und sich ändern, verdeutlichen die Beziehung zwischen Begabung/Talent und sozioökonomischen, politischen und kulturellen Kontexten Könnten Vererbungsfaktoren spezifizieren, die Unterschiede in der Kognition markieren,
<b>Behavioristisch-genetische Theorien:</b> spezifische Gene als Grundlagen für kognitive Fähigkeiten (Plomin: 1997)	Molekularbiologie; hauptsächlich Mechanismus	Könnten Vererbungsfaktoren spezifizieren, die Unterschiede in der Kognition markieren,
<b>Kritische Theorien und Sozialisationstheorien der Intelligenzentwicklung:</b> Soziale Kontexte formen die Intelligenzentwicklung (Fischer et al.: 1996)	Psychologie, Soziologie; Kontextualismus, Organismus	Gegenposition zu Genetikern, Theorien könnten dazu beitragen, dass Attribute und Verhaltenscharakteristika von hochbegabten Individuen im kulturellen Kontext erklärt werden können
<b>Künstliche Intelligenz, Computer- gestützte Intelligenzmodelle: Symbolismus:</b> Kognition entsteht	Kognitionswissenschaften als interdisziplinäre Wissenschaften Mechanismus, Formalismus (Symbolismus)	Symbolismus verfeinert das Wissen über logische kognitive Prozesse, Konnektivismus macht auf die Wichtigkeit von

aus linearen, primär logischen, symbolischen Informationen, die im Gehirn verarbeitet werden (Newell: 1990)	Kontextualismus, Formalismus (Konnektivismus)	unvorhersehbaren Verbindungen bei kreativen Prozessen aufmerksam, Symbolismus und Konnektivismus unterstützen die Vermutung, dass Kognition als eine Art 'Computer-gestützte Prozessverarbeitung' zu verstehen sei
<b>Konnektionismus:</b> nicht-lineares Entstehen der Kognition aus parallel verteilten neuronalen Systemen (Churchland & Sejnowski: 1992)		
<b>Kontext gebundene Modelle der Kognition aus der Kognitionswissenschaft:</b> Kultur und Sprache formen und strukturieren kognitive Prozesse (Cicourel: 1995; Gillespie: 1992; Lakoff: 1993, 1995)	Soziologie, Linguistik und Psychologie; Kontextualismus, manchmal Formalismus	Schützt vor der Vorurteilsbildung, Kognition sei als 'Computer-Metapher' zu verstehen: Kognition ist mehr als reine Prozessverarbeitung im menschlichen Gehirn und betont damit die soziokulturellen Einflüsse auf Hochbegabung und Talententwicklung
<b>Ökonomische Kreativitätstheorien:</b> Angebots- und Nachfrageprozesse beeinflussen kreatives Arbeiten (Rubenson & Runco: 1992)	Ökonomie, Psychologie; Kontextualismus, manchmal Formalismus	Öffnet Sichtweise auf Kreativität durch Motivationsmuster
<b>Kreativität in der Perspektive von Gender und kulturell-sprachlicher Diversivität</b> (Arnold, Noble & Subotnik: 1996, Esquivel & Houtz: 1998)	Kontextualismus	Macht auf die Gelegenheiten kreative Arbeit in verschiedenen Kontexten zu leisten aufmerksam, formender Einfluss bei kreativen Produkten und kreativer Performanz
<b>Postmoderne Theorie:</b> Verwerfung mechanistischer Annahmen wie Objektivität und Reduktionismus, Betonung der soziokulturellen und politischen Einflüsse wie die Effekte durch Macht und Privilegien bei der Identifikation von hochbegabten Individuen (Piirto: 1999a; Cahoon: 1996)	interdisziplinär, aber primär Einflüsse aus der Philosophie; Kontextualismus	Herausforderung der Richtigkeit allgemeiner Annahmen wie das Hochbegabungskonstrukt selbst sowie die Hochbegabten als nationale Ressource, betont 'Begabungen der gemeinsamen Zusammenarbeit' und des Altruismus, während kompetitives, individualistisches Engagement in ein besseres Licht gerückt wird
<b>Komplexitätstheorie:</b> Gehirne, aber auch Kinder und Klassenzimmer sind komplexe, selbst organisierende, kontextabhängige, unvorhersehbare, chaotische und dynamische Systeme (Kelso: 1995;)	Einst Physik und Chemie, nun angewendet in diversen Bereichen wie Biologie, Ökonomie und politischen Wissenschaften; Kontextualismus, Formalismus	Stellt die Kontextsensibilität heraus sowie spontan kognitive Transformationen, Schwächung von Vorhersehbarkeit und Kontrolle
<b>Quantentheorie des Gehirns:</b> Bewusstsein als fundamentaler	Theoretische Physik und Neurowissenschaften;	Betonen die intuitiven Prozesse im Gehirn, Aufbringen der Möglichkeit,

Aspekt des Gehirns mit kausalem Einfluss, nicht nur ein Phänomen von elektrochemischen, kranialen Prozessen (Eccles: 1996; Goswami: 1988, 1990, 1995, 1996; Penrose: 1994)	Formalismus, Organismus, Kontextualismus	dass Kognition tief liegende, ungenutzte Bereiche hat und mit holistischen, transzendenten Effekten, hat.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Zu guter Letzt sei nochmals auf die Wichtigkeit der Theorie verwiesen: Für Cohen, Ambrose und Powell (2002) erscheinen Theorien als großflächige Basis für die Forschung; für die Forscher bilden nachgewiesene Forschungsergebnisse ein überzeugendes, stimmiges Ganzes. Gleichzeitig gibt die Forschungsrichtung auch Forschungslücken preis. Doch welchen Nutzen hat solche Theorie-Forschung im Bereich der Hochbegabung für Theoretiker selbst und Schulpraktiker?

Für beide Seiten, Theoretiker und Praktiker, kann Hochbegabung als Phänomen erklärt werden, dabei liefern enge Definitionen eher detailgenaue und vorhersehbare Erklärungen. Offen angelegte Definitionen hingegen beschreiben und erklären die Fähigkeiten eines Individuums; darüber hinaus ermöglichen sie eine kontextspezifische Anwendung in schulischen Realitäten.

Wichtig ist es festzuhalten, dass für Schulpraktiker die Definitionen von Begabung in erster Linie als Handlungsanleitungen für die Konzeptionierung von Förderangeboten dienen. Gleichzeitig kann sie aber auch als Richtmaß für die Integration solcher Kinder und Jugendlichen in den Klassenverbund verwendet werden. Grundsätzlich gibt die Theorie den Gestaltungsrahmen vor, in dem sich verschiedene Elemente in Form von philosophischen Grundlagen und gesellschaftlich-politischen Schwerpunktsetzungen sowie der Prozess- oder Leistungsorientierung und der kulturellen Determination wiederfinden.

Dennoch um Konzeptionen zu fundieren und Theoriebewusstsein zu stärken, müssen die konfliktreichen Ansichten zu den theoretischen Grundlagen beseitigt oder wenigstens abgemildert werden, so die Autoren (ebd.). Thomas (1997; in Cohen, Ambrose & Powell: 2002) bemängelt, dass Theorie dazu verführe und Lehrer in die Falle locke: Mit vorgefassten Meinungen zu Konzepten böten diese keine kreativen Lösungen für erzieherische Probleme. Solange die Grundlage der Theorie sich nicht in individualistischen, fallbezogenen Ansätzen wieder fände, könne sie nicht richtig auf die Erziehungspraktiken und Fördermöglichkeiten eingehen. Dennoch basiert Hochbegabtenförderung in weiten Teilen Amerikas auf der theoretischen Grundlage von Intelligenz, Kreativität und (Hoch) Begabung.



### 3.3.2 Amerikanische Modelle von (Hoch) Begabung

Nach Kaufman und Sternberg (2007) sei es in den Vereinigten Staaten von Amerika gängige (Schul-)Praxis, Kinder frühzeitig mit standardisierten Tests in den Schulen zu konfrontieren, um sie ihrer Leistung gemäß zu beurteilen und demnach zu kategorisieren. Der für amerikanische Schüler obligatorische SAT (erst *Scholastic Aptitude Test*, später *Scholastic Assessment Test*) oder ACT (*American College Test*), befähigt die jungen Menschen im besten Fall, zu einem College oder einer Universität zugelassen zu werden, wodurch der weitere Ausbildungsweg nachhaltig beeinflusst wird. Die Tests stehen aber auch mit dem Ziel in Verbindung, hochbegabte StudentInnen zu finden und diese für die Universitäten zu rekrutieren (vgl. Kaufman & Sternberg: 2007). Das Genannte erscheint damit nicht unbedingt schlecht, meinen die Autoren (ebd.) wenn Identifikation und Förderung höchste Priorität in einer Kultur haben kann:

*The way society identifies and cultivates talent has important ramifications for the progress of that society. Because so much is at stake, it is important to understand what exactly is meant by the concept of giftedness and to critically look at how giftedness is defined, measured, and developed (Kaufman & Sternberg: 2007: 378).*

Der damit verbundene US-amerikanische Anspruch ermöglicht es, zum einen eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze zu präsentieren, zum anderen zeigt sich darin der amerikanische Wert, die Freiheit des Individuums hinsichtlich seiner Entscheidungen nicht von Dritten beeinflussen zu lassen (ebd.).

Nach der Meinung von Kaufman und Sternberg (ebd.) sei es notwendig, die gegenwärtigen US-amerikanischen Begabungs-Konzeptionen und Fördermodelle aus der Vergangenheit zu betrachten: Besonders die frühen Theoriekonstrukte und Konzeptionen stehen in der Tradition der Intelligenztests, die durch Europäer wie Galton und Binet einen enormen Einfluss auf den amerikanischen Weg der Begabungsforschung hatten. Die einst europäischen Konstrukte von Intelligenz und deren Messung wurden 'amerikanisiert', das heißt auf amerikanische Gegebenheiten zugeschnitten<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Die euro-amerikanischen Einflüsse nehmen ihren Beginn mit Sir Francis Galtons Buch *Hereditary Genius* (1869), der das Denken über Hochbegabung der Amerikaner nachhaltig beeinflusste. Galtons 'Genie'-Begriff konzentrierte sich auf einen Menschen, den er als „*exceptionally high and at the same time inborn*“ (Galton: 1892: viii) beschrieb.

C. Spearman, ein englischer Psychologe, bemerkte Anfang des 20. Jahrhunderts, dass Intelligenztests tendenziell positiv miteinander korrelieren. Seines Zeichens war er Begründer der Faktorenanalyse, in der zwei Faktoren identifiziert werden, die signifikant für die Entwicklung von Intelligenz erscheinen. Der erste Amerikaner, der sich mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen auseinandersetzte, war L. Terman. Er kombinierte Galtons Genie-Theorie mit den Testinstrumenten von Binet. Zunächst setzte Terman Hochbegabung mit einem hohen IQ-Wert gleich und vertrat die Ansicht, dass Genies über einen äußerst hohen Intelligenzwert verfügen müssten. Auf dieser Basis konstruierte Terman ein Klassifikationsschema, mit dem Psychologen in Schulen ein Kind mit einem IQ-Wert von 135 als '*moderately gifted*' (Terman: 1925), über 150 als '*exceptionally gifted*' und über 180 als '*severely and/or profoundly gifted*' einstufen (Webb, Meckstroth & Tolan: 1982). Für die Verwendung seiner modernen Version der Intelligenztests in der Schule schlug er vor: „*Teachers should be better trained in detecting the signs of superior ability. Every child who consistently gets high marks in his school work with apparent ease should be given a mental examination, and if his intelligence level warrants it he should be given extra promotions, or placed*

Nach Meinung der Autoren (ebd.) verweisen der Marland-Report sowie der National-Excellence-Report auf die Probleme der Begabten-Förderung damals: Eine landeseinheitliche Förderung war nicht zu erreichen. Die Schwierigkeit dafür sehen die Autoren darin, dass manche wissenschaftliche Positionen hinsichtlich der Definition von Begabung nicht mit anderen zu vereinen waren. So wurde in Forscherkreisen mitunter die Idee proklamiert, auf eine Konzeption beziehungsweise die Definition von Begabung ganz zu verzichten. Nach Borland (2005) ist *„the concept of gifted child (...) logically, pragmatically, and – with respect to the consequences of its application on American education – morally untenable“* (ebd.: 1). Seine Argumentation basiert auf folgenden Hypothesen: Das Konstrukt Hochbegabung sei ein soziales Konstrukt mit fragwürdiger Validität, das nicht durch empirische Beweise oder logische Schlussfolgerung zu vertreten sei. Die gängigen ‘pull-out’-Methoden<sup>125</sup> für hochbegabte SchülerInnen seien als weitgehend ineffektiv demaskiert worden, zudem erwies sich die Förderpraxis als unsozial und unmoralisch. Borland (ebd.) proklamierte einen Paradigmenwechsel in der Hochbegabtenförderung: Die Konstruktion, was unter hochbegabten Kindern zu verstehen sei, müsse aufgegeben und den SchülernInnen ein differenziertes, ihrem Fähigkeitspotenzial entsprechendes Lernangebot gemacht werden, was der Individualisierung von Unterricht entspricht. Er fordert eine Hochbegabten-Förderung, die auf die mitunter negative oder eiltäre Etikettierung ‘hochbegabt’ auskommt. Eine ähnliche Argumentationslinie findet sich bei Robinson (2005): *„the term gifted and the term talented has outlived its usefulness“* (Robinson: 2005: 282), da es *“little to consensus about what constitutes these concepts“* (ebd.) gebe.

Dennoch gibt es so etwas wie eine gemeinsame Grundlage, die die modernen US-amerikanischen Konzeptionen von Begabung miteinander verbindet und gleichzeitig eine Definitionsbasis schafft. Im Folgenden werden drei Hochbegabungs-Konzeptionen vorgestellt, die die Vorstellung von Begabung sowie die Begabten-Förderung in den Vereinigten Staaten signifikant beeinflussten oder dies immer

---

*in a special class for superior children where faster progress can be made. The latter is the better plan. Because it obviates the necessity of skipping grades; it permits rapid but continuous progress“* (Terman: 1916: 14). Terman interessierte sich zudem für die Entwicklungswege von hochbegabten Kindern. In der ersten Längsschnittstudie im Feld der Hochbegabungsforschung (1921; publ. 1924) umfasste eine Stichprobe von 1500 Schülern, die im Binet-Simon-Test einen Wert von über 140 erreichten. Terman wollte herausfinden, ob Kinder mit hohen IQ-Werten im Durchschnitt erfolgreicher im Erwachsenenalter wären, als Kinder mit niedrigerem IQ-Werten. Während Binet seine Intelligenzmessung durch Tests etablierte, fokussierte auch die amerikanische Regierung sowie die Wissenschaft diese weiter. Dahinter steckte die folgende Idee, dass Intelligenztests die US-amerikanische Gesellschaft derart verwandeln könnten, dass Erfolg ausschließlich auf der Förderung von Talent und Anstrengung (Minton: 1988) beruhen. Zur selben Zeit waren einzelne Forscher daran interessiert, die Intelligenztests zu eugenischen Zwecken zu nutzen. Mitunter wurden Intelligenztests für destruktive Zwecke zweckentfremdet: Goddard sah Intelligenz als *„a unitary mental process (...) conditioned by a nervous mechanism which is inborn (...) that is but little affected by any later influences except such serious accident as many destroy part of the mechanism“* (Goddard: 1920: 1). Zudem beeinflussten diese Testverfahren auch die Einwanderung auf den amerikanischen Kontinent: Um im 19. Jahrhundert in die Vereinigten Staaten von Amerika immigrieren zu können, mussten die Einwanderer ihre psychische und physische Gesundheit per Test nachweisen. Bei dem auf Ellis Island verwendeten Test handelte es sich um eine Revision des Binet-Simon-Tests.

<sup>125</sup> Unter ‘pull-out’-Methoden werden die Fördermethoden verstanden, die das begabte Individuum aus dem regulären Schulunterricht selektieren und mit gesonderten, tiefer gehenden Inhalten konfrontieren. Das ‘pull-out’-Programm ist als Enrichmentmaßnahme zu verstehen.

noch tun. Bei der Auswahl der Modelle wurde auf diejenigen Begabungsmodellierungen verzichtet, die ausschließlich ein Intelligenzkonstrukt zur Grundlage der Begabungsdefinition erheben<sup>126</sup>.

### 3.3.2.1 Renzullis Drei-Ringe-Konzeption als leistungsorientiertes Modell

Der wohl bekannteste Vertreter im internationalen Hochbegabungsdiskurs ist der Amerikaner Renzulli, der bereits 1978 das 'Drei-Ringe-Modell der Hochbegabung' der Öffentlichkeit präsentierte und damit weltweit eine Vorreiterrolle einnahm; selbst im gegenwärtigen russischen Begabungsdiskurs wird darauf verwiesen. Feger und Prado (1998) sehen vor allem in der Einfachheit des Modells seinen Vorteil: Es verzichte, so die Autorinnen, auf ein komplexes Faktorengeflecht.

Renzulli (1986/2005) konzipiert Begabung recht übersichtlich als Schnittmenge aus 'überdurchschnittlichen Fähigkeiten', 'Kreativität' und 'Aufgabenverpflichtung' und ordnet dieses Merkmalsbündel einer Person zu. Unter überdurchschnittlichen Fähigkeiten versteht der Forscher neben Kognition auch spezielle Fähigkeiten aus anderen Wissensgebieten. Ein kreativer Mensch zeigt sich in der Lage, so Renzulli (ebd.), Aufgaben originell, unkonventionell, produktiv und flexibel zu lösen, ohne dabei auf eine Form von Hilfestellung angewiesen zu sein. Die Aufgabenverpflichtung, meint Renzulli, sei die Fähigkeit sich über einen längeren Zeitraum mit konstanter Intensität einer Aufgabe widmen zu können und dabei kognitive, emotionale und motivationale Elemente miteinander zu kombinieren (vgl. Holling & Kanning: 1999). Für Renzulli liegt Hochbegabung dann vor, wenn ebenso eine Hochleistung vorliegt und, wenn die genannten Komponenten interagieren. Postulierte Renzulli einst noch „*no single cluster 'makes giftedness'*“ (Renzulli: 1986: 87), revidierte er seine Auffassung später, indem er das Konzept der 'optimalen Passung' um kompensatorische Effekte zwischen den drei Komponenten öffnete: Das bedeutet, dass die definitorischen Elemente sich untereinander ersetzen können. Interessant bei Renzullis Modell ist der Variantenreichtum von Begabung: So finden sich unter der „*General Performance Area*“ eher akademische Fachbereiche, unter den „*Specific Performance Area*“ aber alle denkbaren menschlichen Formen von Begabung, die auch über einen schulisch determinierten Rahmen hinaus gehen (vgl. Abbildung, ebd.).

---

<sup>126</sup> Das Konstrukt Intelligenz ist nicht der Kernaspekt der vorliegenden Arbeit.

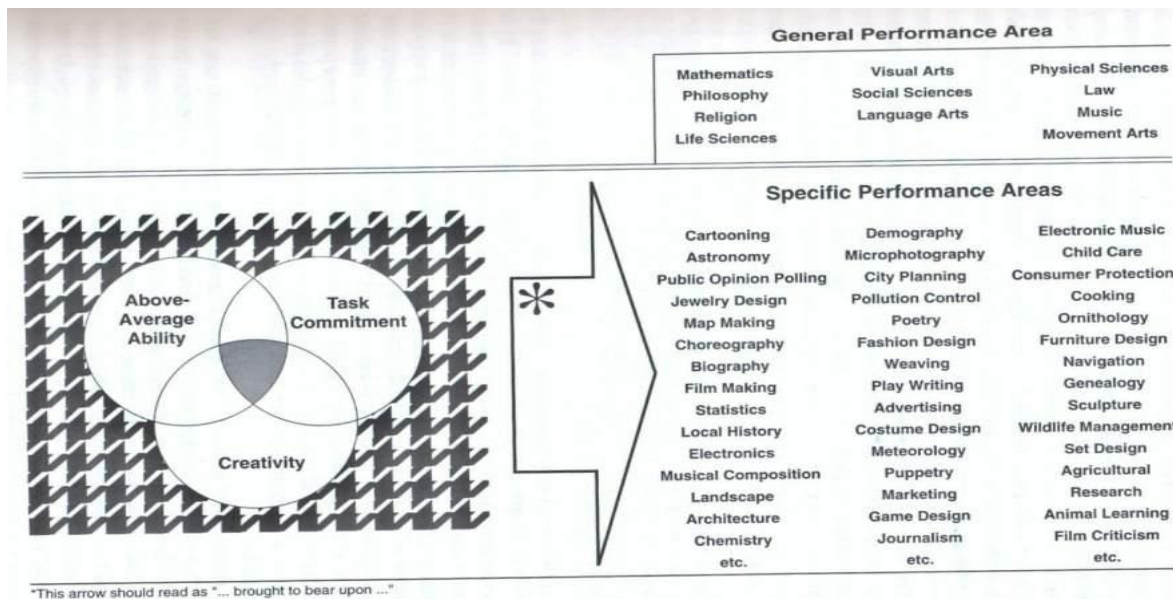


Abbildung „Three-Ring Definition of Giftedness“ in Renzulli: 2005: 257

Dennoch brachte die im Modell erkennbare Gleichsetzung der Begriffe ‘Begabung’ und ‘Leistung’ unter Bezugnahme auf die sogenannten Moderatorenvariablen (Kreativität und Motivation) in die Definition auch kritische Stimmen ein: Z. B. anerkennt diese Gleichsetzung die sogenannten ‘Underachiever’ nicht als potenziell (hoch)begabte Individuen; ein Grund dafür kann bei wenig leistungsstarken Kindern und Jugendlichen Mangel an Motivation sein – andere Faktoren sind aber ebenso denkbar. Somit wird die Transformation von Potenzial in Performanz gehemmt, auch wenn das Kind/der Jugendliche diesbezüglich überzeugende Testergebnisse liefert. Zudem erscheint es (grundsätzlich) problematisch, ein instabiles Konstrukt wie Kreativität zur Definition von Hochbegabung heranzuziehen.

Grundsätzlich bestreitet Renzulli (1986/2005) die Funktionalisierung hoher Intelligenzwerte nicht: Während „*schoolhouse giftedness*“ durch hohe Testintelligenz attestiert wird und jene Fähigkeiten manifestiert, die in der Schule benötigt werden, ist „*productive-creative giftedness*“ als Leistung aus einer Entwicklungs- und Förderperspektive heraus fassbar. Renzulli bezieht dahin gehend Position, dass er seine Konzeption „*from the point of view from a educational practioner*“ (alle: Renzulli: 1986: 53) fasst<sup>127</sup>, s.

<sup>127</sup> Mönks erweiterte Renzullis Modell einer ökosystemischen Sichtweise weiter, was in der einschlägigen Literatur zur Hochbegabung bereits in zahlreichen Publikationen (u.a. Feger & Prado: 1998, Holling & Kanning: 1999) erschöpfend nachzulesen ist. Kritisch zu hinterfragen sind vor allem die folgenden Aspekte: Renzulli und Mönks sehen Begabung als Potenzial, das innerhalb einer adäquaten Umwelt zu Leistung umgewandelt werden kann. Dagegen konstituieren sie exzellente Performanz als beobachtbare Leistung. Die Folge: Das einstige Begabungsmodell entpuppt sich als Leistungsmodell. So formulieren die Konstrukteure des Modells: „Erst bei einem günstigen Zusammenwirken aller Faktoren kann sich Hochbegabung als (...) hervorragende Leistung entwickeln“ (Mönks: 1990: 248). Dennoch erscheint das funktionale Beziehungsgeflecht zwischen den Variablen eher unspezifischer Natur. Renzulli schränkt zudem ein: So ist eine hochintelligente, hochkreative Person etwa mit nur zeitlich minimierter Aufgabenmotivation nicht hochbegabt. Nach Mönks hingegen kann ein intelligentes, motiviertes und kreatives Kind an einer ausgezeichneten Schule mit umsorgenden Eltern im

So einprägsam das Renzulli-Modell auch scheint, so problematisch ist es auch in seiner Konzeption (vgl. 3.3 Theorien und Modelle über Begabung): Zwar vermittelt die gemeinsame Schnittmenge aus drei Persönlichkeitsfaktoren dem Modell ein extrem hohes Maß an Abstraktion, gleichzeitig wird dem Beobachter ein eher statisches Bild präsentiert, das als Ergebnis aller abgebildeten Zusammenhänge interpretiert werden kann. Damit liegt der Fokus des Modells eher auf einer Momentaufnahme als einer prozessualen Entwicklung, in der die Perspektive des Modellurhebers sichtbar wird.

Darüber hinaus werden bei Renzulli als auch in der Weiterentwicklung des Modells bei Mönks Variablen wie 'Aufgabenorientierung' und 'Kreativität' in die Konzeption von Hochbegabung mit einbezogen. Es handelt sich bei beiden um wissenschaftlich mehrdeutige und entwicklungspsychologisch labile Konstrukte, die infrage zu stellen sind. Ebenso fraglich wird somit eine objektive, reliable und valide Identifikation auf Grundlage des oben genannten Modells innerhalb einer schulischen Realität.

Renzullis Kollege Mönks erweiterte dessen Konzeption um die Einflussgrößen 'Schule', 'Eltern' und 'Peers', wobei die Wirkungsweise dieser Faktoren nicht spezifisch und ausschließlich für die Erklärung beziehungsweise das Zustandekommen von Hochbegabung ausschlaggebend sein müssen. Man findet obige Sozialisationsinstanzen überdies in diversen pädagogisch-psychologischen sowie entwicklungspsychologischen Konzeptionen (vgl. Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz, Transaktionsforschung). Zudem: Was darf *konkret* unter den Begriffen 'positive Schule', 'positives Elternhaus' und 'positive Peersbeziehungen' verstanden werden?

### 3.3.2.2 Gagnés Differenziertes Modell der (Hoch) Begabungs- und Talententwicklung

Gagnés 'Differenzierte(s) Begabungs- und Talentmodell' (1993) unterscheidet zwischen Begabungen als angeborenen Fähigkeiten in diversen Bereichen, die noch nicht systematisiert und endgültig entwickelt sind, und Talenten, also bereits systematisch entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Expertentum. Doch wie entsteht nun ein Talent? Nach Meinung Gagnés werden Begabungen in einem individuellen Beschäftigungsfeld erkennbar und aufgrund dieser Spezialisierung erfolgt auch deren systematische Einübung. Auf diese Weise erlangt die Person Kenntnisse und Fertigkeiten auf diesem Gebiet. Um ein Talent 'entfalten' zu können, sind dennoch zwei Dinge notwendig: die Unterstützung durch intrapersonale Komponenten (darunter versteht der Forscher etwa

---

Moment nicht als hochbegabt bezeichnet werden, nur weil er sich gerade nicht mit seinen Peers versteht. Beide Argumentationslinien erscheinen, vor allem für die schulische Praxis, problematisch. Zudem sind die Variablen miteinander verknüpfbar und stabil?

‘Motivation’ oder ‘Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten’) und durch Umwelt-Komponenten (ähnlich wie bei Mönks sind damit ‘Familie, Freunde, Schule’ gemeint) (ebd.).

Gagné (1993) ist der Meinung, dass jede Begabung zwar genetisch bedingt sei, aber ihre Entwicklung sich nicht ausschließlich durch einen Reifungsprozess vollzieht (vgl. Stichwort ‘biologischer Determinismus’). Nicht minder bedeutend ist für Gagné der Einfluss individuellen Umwelt: Auch sie spielt eine entscheidende Rolle in der Begabungsentwicklung. Auch der Kreativität kommt eine wichtige Aufgabe zu: Zwar ist sie keine der Hauptvoraussetzungen für Hochbegabung, wie es Renzulli und seine Nachfolger postulierten, dennoch gehört sie zu den „*natural abilities*“ (Gagné: 1993; vgl. Abbildung).

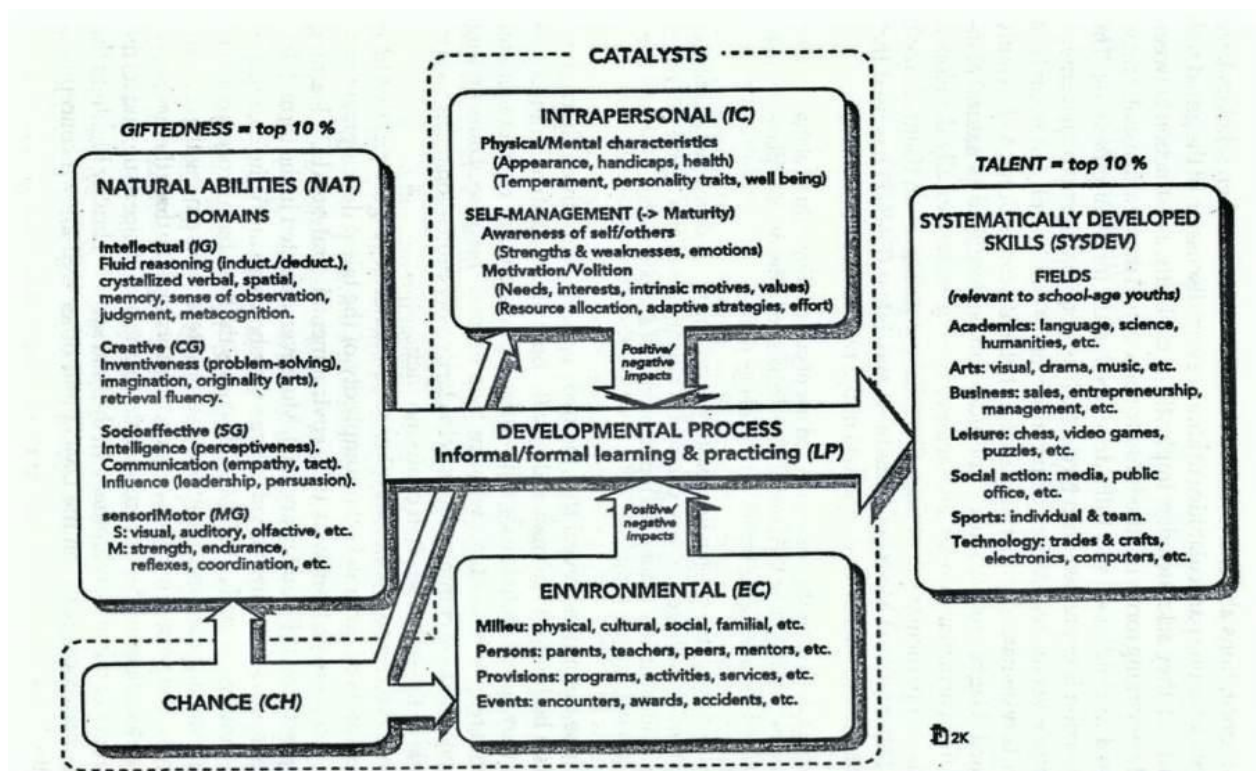


Abbildung „Differentiated model of giftedness and talent“ in Gagné: 1993: 72

Die signifikanten Unterschiede zu Renzulli und Mönks liegen hierbei in der Einteilung in ‘Fähigkeitsbereiche’, den sogenannten ‘*aptitude domains*’. Des Weiteren legt das Modell Wert auf den prozessualen Effekt einer Begabung – es wirkt weniger statisch als zum Beispiel Renzullis Darstellung. Darüber hinaus wird die Bedeutung der intrapersonalen Faktoren (‘*intrapersonal catalysts*’) sowie der Umweltkatalysatoren (‘*environmental catalysts*’) hervorgehoben. So entstehen ein oder auch mehrere Talente. Dabei können Talente in unterschiedlichen Bereichen entstehen: so zum Beispiel in Mathematik, Sprachen oder bestimmten Sportarten (vgl. Abbildung).

Problematisch erscheint dem Wissenschaftler die Einbeziehung des in der Gesellschaft geltenden Wertesystems – und damit ist Gagné der Einzige, der den wertgebundenen Aspekt der

Begabungskonstruktion anspricht. So bestimmen die geltenden Regeln und Normen über das, was an Begabung und Hochbegabung soziale Akzeptanz findet oder nicht. Gagné gibt zu bedenken:

*Why do scholars rarely describe the talents of popular singing stars, athletes in sports, talented landscape gardeners, chefs, teachers and so forth? Why analyze the lives of music composers much more frequently than those of talented performers? Why mention only the doctors who invent new techniques or do research and never those who excel in diagnosing, in performing surgery, or in their socioaffective rapport with patients? Why never give examples of successful entrepreneurs, effective administrators, proficient sales-persons and so forth? Why put aside the excellence of a top notch auto mechanic, a superior electrician, or a very talented social worker? A more "democratic" approach to the categorization of talent fields would undoubtedly allow many more individuals to feel that they deserve the label "talented", that it is not the exclusive preserve of a small group of more prestigious fields or subfields of human activity (Gagné: 1993: 79f.).*

Besondere Fähigkeiten leugnen zu wollen, verhindert nach Gagné aber nicht ihre Entwicklung. Deswegen legt Gagné in seiner Begabungs- und Talentkonstruktion den Schwerpunkt auf das Abrücken von der Vormachtstellung der kognitiven Komponente von Hochbegabung und wendet sich eher kommunikativen, handwerklichen oder musischen Höchstleistungen zu. Gleichzeitig ist diese Gleichberechtigung solcher Talente und Begabungen der Kritikpunkt der Gagné'schen Konzeption: Solange es noch keine hinlänglich akzeptierten Testinstrumente für Kreativität, musikalische oder generell künstlerische sowie psychomotorische Leistungen gibt, können auch keine empirischen Untersuchungen hinsichtlich dieser mehrdimensionalen Hochbegabungsvariablen erfolgen.

Die Geschichte der US-amerikanischen Begabungsforschung mit den zugrunde liegenden Konzeptionen und Modellen beeinflusst die Begabtenförderung in den Schulen nachhaltig. Bereits vor über 20 Jahren machten Siegler und Kotovsky (1986) auf den Unterschied zwischen hochbegabten Kindern/Jugendlichen und hochbegabten Erwachsenen aufmerksam. Auch in der Gegenwart werden diese sich mitunter signifikant auswirkenden Differenzen zwischen der *'childhood giftedness'* sowie der *'adulthood giftedness'* diskutiert und wegen der verschiedenen Wesensmerkmale zwischen Hochbegabung und Genie unterschiedlich konzipiert (Jensen: 1996; Simonton: 2002).

Viele der US-amerikanischen Konzeptionen zur Hochbegabung verweisen auf diesen Unterschied: Renzulli unterscheidet zwischen der *'schoolhouse giftedness'*, die in der Schulzeit wahrgenommen wird, und der *'creative-productive giftedness'* mit der in der 'realen Welt' Probleme gelöst werden sollen. Tannenbaum macht auf die „consumers of knowledge“ (vgl. Kaufman & Sternberg: 2007: 396), also Schulkinder, und „producers of knowledge“ (ebd.), den Erwachsenen, aufmerksam. Gagné bezeichnet Hochbegabung als „childhood potential“ (ebd.) und Talent als „adulthood achievement“ (ebd.). Auch Sternbergs Theorie differenziert zwischen analytischer Intelligenz, einem Intelligenztyp, der in der Schule angewendet und geschätzt wird, und der Kombination aus analytischen Fähigkeiten, Kreativität sowie praktischer Intelligenz. Mit dem Letztgenannten soll erfolgreiches Handeln in der realen Welt möglich sein.

Auch die russischen Forscher haben Vorstellungen von Begabung, die sie in Form eines Modells darstellen. Für diese Modelle sind auch wieder Theorien maßgebend.

### 3.3.3 Russische Theorien zur (Hoch) Begabung

Russland, auch während der Sowjetzeit, zeigt ein beachtlich vielschichtiges Forschungsspektrum seitens der Begabungstheorie. Dorfman (Dorfman: 2000: 123) nennt neben historischen, politischen und sozialen Gründen, auch psychologische sowie methodologische Motive, warum die sowjetische, später russische, Tradition der Begabungsforschung ihren eigenen Weg entwickelte. Dieser liegt darin begründet, dass die Kommunisten die sowjetische Psychologie von der westlichen psychologischen Tradition in den späten 1920er Jahren isolierten: So war keinerlei Abkehr vom Marxismus erlaubt. Für viele Jahre konzentrierte man sich auf die theoretische Ausrichtung der Forschung; eine Doktrin, die als „theoretischer Diskurs“ (Dorfman: 2000: 123; Übersetzung der Verfasserin) in der offiziellen Sowjetepistemologie geführt wurde. Gleichzeitig verwarf man die Anstrengungen hochbegabte Kinder und Jugendliche zu identifizieren sowie die Umorientierung der Forschung auf eine empirische Grundlage.

Dorfman (ebd.) weist für die Zeitspanne der 1960er und 1970er Jahren nach, dass die Mehrzahl der Sowjetpsychologen, die sich auf die Hochbegabtenforschung spezialisierten, nicht mit den grundlegenden Entwicklungen der theoretischen wie empirischen Unterscheidung zwischen konvergenter und divergenter Denkentwicklung von Guilford (1950, 1956, 1967) vertraut war; die erste empirische Arbeit über Hochbegabung erschien in den 1960er Jahren. Leites (1960) brachte seine Arbeitsergebnisse einer Fallstudie über allgemeine intellektuelle Fähigkeiten heraus. Danach: Krutetsky (1968) verwendete ein ex-post-facto-Forschungsdesign, um allgemeine und mathematische Fähigkeiten von Jugendlichen darzustellen. Um den Ansatz der russischen Psychologen nachvollziehen zu können, muss man laut Dorfman (2000) die allgemeinen Charakteristika der russischen Mentalität mit berücksichtigen: Russische Pädagogen und Psychologen ziehen holistische Herangehensweisen der Beschreibung einzelner Komponenten vor, präferieren Generalisierungen statt Differenzierung und legen eher Wert auf deduktives Denken als auf induktives Denken. Dorfman (ebd.) kommt zu dem Schluss, dass russische Psychologen dazu tendieren, in größeren Zusammenhängen zu denken, ohne die Details einzelner Komponenten zu fokussieren. Es gibt zahlreiche Beweise darüber, dass das kommunistische Regime und dessen Ideologie mit den Beschreibungen der russischen Mentalität übereinstimmten (vgl. ebd.). Das erklärte Ziel der kommunistischen Interpretation der Erziehung und Bildung war es, alle Menschen zu einer einzigen, universalen, eben kommunistischen Lebensweise zu erziehen. In einer solchen sozialen, 'ganzheitlichen' Atmosphäre erschien es schwierig, einen Bereich



wie Hochbegabtenforschung zu forcieren, der auf interindividuellen Unterschieden der Subjekte fußt. Dennoch hat sich die Sowjetpsychologie in ihren theoretischen und empirischen Herangehensweisen zum Phänomen Hochbegabung verändert.

Die Phase der 1920er bis Mitte der 1930er Jahre ist gemäß Matyushkin (1993) geprägt durch die intensive Beschäftigung mit der Hochbegabtenförderung in der Sowjetunion. Der Stanford-Binet-Test wurde ins Russische übersetzt, seine Normen angepasst an russische Kinder. Er wurde von sowjetischen Psychologen verwendet, um einem Kind Hochbegabung zu attestieren, unter anderem durch Gurianov, Smirnov, Sokolov und Sherarev (in Matyushkin: 1993). Besondere Aufmerksamkeit legte man auf die soziale Herkunft, um die unterschiedlichen Intelligenzwerte der Kinder aus Arbeiterfamilien zu untersuchen. Gemäß der Forschungshypothese zeigten die Kinder, deren Eltern als Facharbeiter beschäftigt waren, das höchste Intelligenzniveau; die Kinder aus Bauernfamilien dagegen das niedrigste (vgl. Dorfman: 2000).

Gellersthein (1926, in Teplov: 1985) unterstützte den empirischen Ansatz in der Hochbegabungsforschung. Er war der Meinung, dass Tests sinnvoll über menschliche Potenziale Aufschluss geben sowie die Leistungsgrenzen des Menschen determinieren. Gellershtein unterschied zwischen zwei Arten von Hochbegabung: zum einen die allgemeine Begabung, die in nahezu allen Situationen sichtbar wird. Und zum anderen die speziellen Fähigkeiten, die domänenspezifisch erscheinen. Obwohl die genannten Studien historisch interessant erscheinen, wurden sie in der gegenwärtigen russischen Psychologie wenig beachtet. Dabei erscheint eine ältere Theorie von Lasursky (1905-1995; 1921) wichtig für die Diskussion der Gegenwart. Lasursky war einer der Ersten in der Sowjetunion, der den Begriff 'Energie' in den russischen Begabungsdiskurs integrierte. Der Begriff wurde dazu verwendet, um die Stärke oder die Vitalität einer psychologischen Aktivität zu benennen. Die unterschiedlichen Niveaus der Energie bestimmen, so Lasursky, inwiefern Individuen mit ihrer sozialen Umwelt interagieren. Auf dem untersten Niveau der psychologischen Aktivität übernimmt die Umwelt die Führung des Menschen, wohingegen auf dem mittleren Level der Aktivität das Subjekt sich an die Gegebenheit der Umwelt anpasst und sich daraufhin umstellt. Ein inneres mentales Profil fungiert dabei als Maßstab der Anpassungs- und Einstellungsleistung. Das höchste Niveau der Aktivität charakterisiert Menschen, die ihre soziale Umwelt derart transformieren, wie es ihre Bedürfnisse und Motive zu tun vorgeben. Dieser höchste Level kulminiert zum kreativen Gestaltungspotenzial bei talentierten Menschen und Genies. Lasursky sieht die Fähigkeit neuartige Ideen zu produzieren als den Hauptbestandteil von Kreativität an, der sich deutlich von der Anpassungs- und Einstellungsleistung des mittleren Niveaus unterscheidet. Diese unterschiedlichen Levels der psychologischen Aktivität können als hierarchische Begabungsstufen verstanden werden. Innerhalb dieses Rahmens wird Hochbegabung

als eine energiereiche Ressource konzipiert. Lasurskys Theorie erinnert an die Zwei-Faktoren-Theorie der Intelligenz des Amerikaners Spearman (1927) (vgl. Dorfman: 2000).

Seit der Mitte der 1930er Jahre gilt als vorherrschende Doktrin der theoretische Diskurs als zentrale Kategorie in der offiziellen sowjetischen Epistemologie, so Dorfman (ebd.). Dieser Standpunkt limitierte die Identifikation hochbegabter Kinder und Jugendlicher auf einer empirisch Basis. Sowjetische Psychologen wie Vygotsky, Leontiev oder Rubinstein brachten ihre marxistisch gefärbte Voreingenommenheit in die Psychologie ein: So galten bestimmte theoretische Prinzipien, z. B. die Veränderung des Menschen durch seine soziale Umwelt und die dialektische Einheit zwischen Bewusstsein und Aktion. Diese wurden als besonders wichtig erachtet. Vom Bewusstsein wurde angenommen, dass es sich zunächst von einer objektbezogenen Aktivität ableitete und erst danach mit der sozialen Umwelt interagiert. Diese 'objektbezogene Aktivität' ist ein Begriff der russischen Psychologie, um den Zusammenhang zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt zu konzeptualisieren. Sie kennzeichnet sich als sichtbares Verhalten und als verdeckte kognitive Prozesse und Persönlichkeitsstrukturen des Individuums. Mit diesem hochgradig theoretischen Ansatz brach die marxistische Psychologie einerseits mit der westlichen Herangehensweise und andererseits mit der traditionellen altrussischen Psychologie. Gellershtein und Lasursky gingen nicht mit diesem marxistischen Ansatz konform und wurden deswegen von regimetreuen Psychologen attackiert (vgl. Dorfman: 2000).

Mit dem Beginn der 1940er Jahre wurde Hochbegabung kontrovers im theoretischen Geflecht aus der Einheit zwischen Bewusstsein und Objekt bezogener Aktivität definiert. Deren theoretische Ansätze für die Identifikation Hochbegabung wurden als der einzige Weg verstanden, um dieses Phänomen zu untersuchen, wobei die qualitative Komponente betont und die quantitativen Aspekte vernachlässigt wurden. Mit den Namen Rubinstein und Teplov verbinden sich die großen Entwicklungen der 1940er Jahre, die gleichzeitig den psychologischen Mainstream determinierten, dem die Sowjetpsychologie für viele Jahre folgen sollte (vgl. Dorfman: 2000). Rubinstein (1940-1989; 1989) definierte Hochbegabung, indem er nicht nur Intelligenz, sondern auch Persönlichkeitsfaktoren wie Temperament, emotionale Vorstellungskraft, Erregbarkeit und Tempo mit in die Begriffsbedeutung aufnahm. Nach seiner Meinung müsse Begabung an ihren Produkten gemessen werden. Darüber hinaus unterscheidet er zwischen zwei Komponenten der Hochbegabung: allgemeinen und spezifischen Fähigkeiten. Die höchsten Level der Hochbegabung – er nennt sie 'Talent' und 'Genie' – stehen für ihn fest, nicht so die Frage, ob die unterschiedlichen Niveaus der Begabung quantifiziert werden können. Jemand ist nach Rubinstein talentiert oder ein Genie, wenn der Transfer von Fähigkeiten und Wissen von einem Bereich in einen anderen gelingt. Teplov (1940-1985) konzipierte einen Ansatz der Hochbegabung, der dem von Rubinstein ähnelt. Zudem konzipierte er einen Ansatz der Hochbegabung, der sich vom Konzept der

Fähigkeiten unterscheidet: Die russische Psychologie verwendete den Begriff 'Fähigkeit' dort wo die westliche Psychologie den Terminus 'spezifische Begabung / spezifisches Talent' verwendet. Z. B. Aiken (1996) definierte Begabung als "*capability of learning to perform a particular task or skill*" (Aiken: 1996: 472). Nach Teplovs Meinung existiert in allen Individuen eine hierarchische Fähigkeitsstruktur, die sich durch verschiedene Niveaus voneinander unterscheidet. Diese Fähigkeiten bestimmen wie einfach und mit welcher Geschwindigkeit Wissen und/oder Fähigkeiten trainiert werden können. Die Struktur dieser interindividuellen Fähigkeiten (auch spezifische Begabung/Talent) ist von ihren Niveaus abhängig; jede Fähigkeit, wenn sie von den anderen abgetrennt wird, trägt nicht zur Gesamtleistung bei. Es kommt dabei vielmehr auf die gelungene Kombination der einzelnen Fähigkeiten an, die sich in der Gesamtleistung subsumieren. Teplov ist der Ansicht, dass die Qualität der spezifischen Begabungen die Performanz beeinflusst sowie das Leistungspotenzial bestimmt. Dieses Leistungspotenzial kann dann als Hochbegabung bezeichnet werden. Die spezifischen Begabungen alleine garantieren keine Leistungsperformanz. Sie wird von Wissen und Fähigkeiten bedingt. Obwohl Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten voneinander in ihrem Charakter unterscheidbare Phänomene sind, so können alle drei in derselben Performanz sichtbar werden. Hochbegabung zeigt sich in der aktuellen Performanz und hat nur als Leistung in der realen Welt eine Bedeutung.

In den 1940er Jahren passte Teplovs Konzeption der Begabung, der jegliche genetisch vererbte Beeinflussung auf die Begabungs- und Talententwicklung des Menschen verneinte, in das politische und gesellschaftliche Klima in Russland. Doch mit dem Tod Stalins und als Khrushchev zur Macht gelangte, veränderte sich in den darauf folgenden Jahren Russland dramatisch. Mit Folgen für die Begabungspsychologie: Teplov überarbeitete seine Konzeption und definierte Begabung als ein Netzwerk von "*anlages*" (Dorfman: 2000: 124), unter denen er biologische und psychobiologische Faktoren verstand, die als Voraussetzung für die Entwicklung von Fähigkeiten fungieren. Rudik (1964) und Ivanov (1964) schlossen sich Teplovs Ansicht an und konstruierten Begabung als genetisch vererbtes Faktorenbündel. Levitov (1963) schloss sich dem 'anlages'-Konzept an, Krutetsky (1968) überarbeitet ebenfalls seine Konzeption und konzipierte ein qualitativ orientiertes Netzwerk von Fähigkeiten. Im Jahre 1956 publizierte Teplov eine theoretische Studie, die sich als grundlegend erweisen sollte: Sie beinhaltete eine Typologie der Merkmale des Nervensystems bei Menschen und Tieren (Teplov: 1956/ 1985). Teplov etablierte ein psychologisches Forschungsprogramm auf der Basis der Pavlov'schen Theorie der Typologie des Nervensystems und machte den Vorschlag eines neuen Forschungsparadigmas in der Sowjetunion: der Differenziellen Psychologie. Teplov kam zu Forschungsergebnissen, die sich von Pavlovs Resultaten deutlich unterschieden, womit er das Verständnis von Begabung nachhaltig beeinflusste: Er sah das menschliche Nervensystem als Anlage und assoziierte damit eine allgemeine intellektuelle Fähigkeit. Darüber hinaus erwiesen sich bestimmte

Bereiche des Nervensystems als essenziell für die Entwicklung entweder spezieller oder außergewöhnlicher Fähigkeiten. Teplovs Ansatz wurde von Golubeva (1993) weiterentwickelt (vgl. Dorfman: 2000).

In den 1960er Jahren wurde die Begabungsforschung zu einem wichtigen Bereich in der russischen Psychologie: Besonders Leites (1960) publizierte diverse Studien. In seinen Arbeiten findet sich unter anderem ein detaillierter Bericht eines begabten Einzelkindes. Jedoch ist die Beobachtung in relativ informellem Stil aufgezeichnet, sodass sich deswegen die grundlegenden Faktoren der Begabung nicht eindeutig erkennen lassen. Leites konzentrierte sich in seiner Forschung auf die Schnelligkeit des Denkens und das intensive Arbeiten an einer Aufgabe. Darüber hinaus setzt er allgemeine intellektuelle Begabung nicht mit hoher Intelligenz gleich, sondern weist ein besonderes Profil von persönlichen Fähigkeiten auf. Leites war einer der ersten Sowjetpsychologen, der die bis dahin unbestrittene eindimensionale Definition von Begabung als *allgemein intellektuelle Fähigkeit* oder *allgemeine Intelligenz* infrage stellte. Er (1996) unterschied zwischen drei Kategorien von intellektuell begabten Kindern: Erstens gibt es Kinder, die ein sehr hohes intellektuelles Niveau in jungen Jahren erreichen. Zweitens gibt es Kinder, die ihre besondere intellektuelle Begabung in einem bestimmten Tätigkeitsbereich, zum Beispiel Mathematik, zeigen. Drittens gibt es Kinder, die keinen Lernerfolg in der Schule haben, die dennoch über hoch kreative kognitive Fähigkeiten, Originalität und weitreichende intellektuelle Kapazitäten verfügen. Die Begabung solcher Kinder bezeichnete Leites als 'versteckte' oder 'potenzielle' Begabung, ein Typ, der erst in der weiteren Schulkarriere des Kindes sichtbar werden kann. Einer weiterer Begabungsforscher der Sowjetzeit war Krutetsky (1963, 1964, 1968). Er untersuchte die intellektuellen Fähigkeiten besonders in Mathematik. Seine Forschungen beinhalteten neben qualitativen Fallstudien auch quantitative Ansätze. Krutetsky integrierte sowohl die Fallstudie als auch das *ex-post-facto*-Design in die russische Begabungsforschung. Die Verwendung beider Herangehensweisen im Bereich der Begabungsforschung ist bis heute aktuell geblieben, obwohl beide Verfahren in der gegenwärtigen Forschung stark umstritten sind (vgl. Dorfman: 2000).

In der Zeitspanne der 1970er bis in die 1980er Jahre hinein verschwanden die einstigen Vorbehalte bezüglich psychometrischer Testverfahren nahezu ganz. Bogoyavlenskaya (1971) entwickelte als eine der ersten Forscherinnen ein Verfahren, um intellektuelle Aktivität auf verschiedenen Niveaus zu messen. Venger und Kholmovskaya (1978) konzipierten ein psychodiagnostisches Verfahren, um die intellektuelle Entwicklung von Vorschulkindern bestimmen zu können. Ein ähnlicher Ansatz findet sich bei Bodalev und Stolin (1987). In den 1990er Jahren erschienen zahlreiche wissenschaftliche Publikationen über Testverfahren zur Fähigkeitsbestimmung, Begabung und Kreativität in der russischen Forschungsliteratur. Darunter ist auch die Publikation von Anastasi (1982) zu nennen, die erstmals vom Englischen ins Russische übersetzt wurde. Vor diesem Hintergrund wuchs zunehmend

das Interesse an einer empirischen Herangehensweise an das Begabungsphänomen. Sie bot eine Alternative zur theoretischen Forschungslinie, die zu dieser Zeit immer noch den Begabungsdiskurs dominierte. Durch diese Einflüsse wurde die Grundlage für einen neuartigen gesellschaftlichen Kontext der Sowjetpsychologie geschaffen, deren Haupteinflüsse sich wie folgt charakterisieren lassen: die psychophysiologischen Fähigkeits- und Begabungsstudien (vgl. Teplov, Anaiev und Merlin), Weiterführung und Entwicklung des Konzepts der intellektuellen Begabung durch Fallstudien sowie Ponomarevs Arbeiten zur Kreativität und Matyushkins Untersuchungen von begabten Kindern. Nachdem Teplov gestorben war, übernahm sein Nachfolger Nebylitsin die Leitung seiner Forschung. Er entwickelte Teplovs Ideen weiter und etablierte den theoretischen Hintergrund der sowjetischen Differenzialpsychologie (Nebylitsin: 1966, 1976). Golubeva (1989, 1993) und ihr Team entwickelten auf der Grundlage von Teplov und Nebylitsin ihre Studien zum Zusammenhang von Anlagen, Fähigkeiten und Begabung (vgl. Dorfman: 2000).

Ein weiterer Ansatz findet sich bei Golubeva: Hier werden drei Fähigkeitsniveaus postuliert: das physiologische, das kognitive sowie das behaviorale Niveau. Unter dem physiologischen Niveau versteht sie die stabilen Eigenschaften des Nervensystems, die als Veränderungen im elektrischen Potenzial des Gehirns im EEG erkennbar sind. Das kognitive Niveau betrifft individuelle Unterschiede im kognitiven Prozess (z. B. Wahrnehmung), Temperament (z. B. Emotionen), Motivation und Persönlichkeitsfaktoren. Das Verhaltensniveau setzt sich aus dem Erreichen von Leistung sowie Denkstilen zusammen. Golubevas Forschungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass sechsjährige Kinder, deren Nervensystem als schwach eingestuft wurde, in Mathematik und Zeichnen bessere Leistungen zeigten als Gleichaltrige, denen ein starkes Nervensystem nachgewiesen wurde. Zudem konnte die Forscherin zeigen, dass hierbei gilt: je schwächer das Nervensystem, desto höher das Intelligenzniveau in IQ-Tests. Diese Studie lieferte den Beweis dafür, dass ein Zusammenhang zwischen kognitiven Verarbeitungswerten und der Dominanz der rechten Hemisphäre des Gehirns besteht. In einer anderen Studie, die den psychophysiologischen Ansatz vertrat, um kognitive Prozesse zu untersuchen, kam Tikhomirova (1988) zu dem Ergebnis, dass kognitive Fähigkeiten und Training von Heranwachsenden in Verbindung mit dem Orientierungsreflex, die Fähigkeiten des Nervensystems (seine Stärke und Schwäche, Aktivität und Inaktivität) sowie die Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit und kognitiven Stile (Witkin & Goodenough: 1982) stehen. Diese Ergebnisse indizierten einen positiven Zusammenhang auf der einen Seite zwischen allgemeiner sowie nonverbaler Intelligenz und Lernen und auf der anderen Seite der Unabhängigkeit vom Feld. Ein weiterer wichtiger Forscher im Feld war Merlin (1898-1982), ein russischer Psychologe. Merlin gründete die Permer Psychologie-Schule und ging bis dahin unbeschrittene Wege in der Differentialpsychophysiologie sowie in der Differenzialpsychologie, die erst heute in der Russischen Föderation vollkommen akzeptiert

werden. In den 1960er und 1970er Jahren führte Merlin zahlreiche empirische Studien durch, unter anderem auf der Grundlage seiner 'Temperament-Theorie' (1970, 1973, 1974), seinen empirischen Studien zur Persönlichkeit (1970, 1990) sowie einer Theorie von individuellen Aktivitätsstilen und integraler Individualität (1986). Merlin untersuchte den Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten, Temperament<sup>128</sup>, auch in Verbindung mit allgemeiner, durch IQ-Tests getesteter Intelligenz und individuellen Denkstilen und Persönlichkeitsfaktoren. Obwohl Merlin den Begriff 'Begabung' nicht verwendete, zählt zu den Begabungsforschern. Auf seine Forschungen folgte eine große Anzahl an wichtigen, mitunter widersprüchlichen Studien (z. B. Merlin: 1970, 1973, 1974 und Viatkina: 1970). Anaiev (1977, 1980) war eine einflussreiche Person der psychologischen Schule Leningrads. Er entwickelte die Leningrader Schule an der Leningrader Staatsuniversität, wo er aufgrund seiner empirischen Forschung Anerkennung erlangte. Anaiev und sein Team veränderten die empirische Forschungstradition in Russland durch ihre umfangreichen sowie komplexen Untersuchungen zur Intelligenz und anderen kognitiven Prozessen, bei denen sie den *WAIS* und den *WISC-Test*<sup>129</sup> verwendeten. Dabei gelang es dem Team um Anaiev erstmalig russische Testnormen zu entwerfen, die ein den Testgütekriterien gemäßes Testen von mehreren Tausend Menschen möglich machten. Baranova und Dvoryashina (1976) konnte die Validität der Anaiev'schen Übersetzung des Tests und seiner Normenadaption an die russische Sprache nachweisen. Die Verbindung zwischen Intelligenz und akademischen Leistungen war damit hergestellt – das gleiche gilt für den Zusammenhang zwischen Alters- und Genderunterschieden im Russland der späten 1970er Jahre. Abgesehen von seinen empirischen Arbeiten an IQ-Tests gemäß der russischen Testtradition, sah Anaiev Intelligenz als ein vielschichtiges Konstrukt an, das Persönlichkeitsfaktoren sowie kognitive und physiologische Komponenten miteinander kombiniert (vgl. Dorfman: 2000).

Der Fokus der Sowjetpsychologen, die sich mit dem Begabungsphänomen beschäftigten, lag auf der theoretischen Definition des Fähigkeitskonzepts auf der einen Seite und seiner empirischen Messbarkeit auf der anderen Seite, so Dorfman (ebd.). Einer der ersten und gleichzeitig prominentesten Psychologen, die diese Tradition unterbrachen, war Ponomarev. Er kreierte mit der Psychologie der Kreativität eine völlig neue Richtung der Sowjet-Psychologie. Ponomarev sah Kreativität unabhängig von messbaren Intelligenzwerten oder intellektuellen Fähigkeiten – gleichzeitig sei Kreativität ungleich Intelligenz. Ponomarev publizierte seine ersten Arbeiten zur Kreativität in den frühen 1960er Jahren (Ponomarev: 1960), die erst zehn Jahre später breite Anerkennung in Kollegenkreisen fanden. Ponomarev (1988) unterschied zwischen Kreativität als intellektueller Prozess und originärer Leistung oder Nebenprodukten, die durch den Prozess kreativ-intellektueller Aktivität entstehen. Weiterhin war er

---

<sup>128</sup> Hier als Anlagen oder genetisches Erbe.

<sup>129</sup> *Wechsler Adult Intelligence Scale* und *Wechsler Intelligence Scale for Children*

der Meinung, dass kreative Menschen die Unkonventionalität und Originalität ihrer Leistung fokussieren, während weniger kreative Menschen eher das Ziel des kreativen Prozesses betonen. Ponomarevs Kreativitäts-Konzept ähnelt Guilfords Konzept (1967). Ähnlich Ponomarev widersprach Bogoyavlenskaya (1983) der Tradition, das Kreativitätskonstrukt auf allgemeine intellektuelle Fähigkeiten zu reduzieren sowie der Tatsache, Kreativität lediglich als Stimulus-Response-Paradigma zu betrachten. Ihrer Meinung nach sei intellektuelle Aktivität sowohl durch kognitive als auch durch personenbezogene Faktoren beeinflusst. Zudem Bogoyavlenskaya entwickelte in ihren Forschungen einen Ansatz, intellektuelle Aktivität als „kreatives Feld“ (Dorfman: 2000: 127) zu betrachten. Der Vorteil dieser Herangehensweise liegt darin, dass sie die limitierende Sicht auf Kreativität unter künstlich konstruierten Laborsituationen zugunsten kognitiver, personenbezogener und situativer Einflussgrößen aufgab. Matyushkin (1984, 1989) ist einer der wenigen Personen in der russischen Psychologie, dessen Arbeit sich ausschließlich dem Begabungsphänomen widmet. Er war der Erste, der in Russland klar und eindeutig zwischen domänenspezifischer und allgemein intellektueller Begabung unterschied. Nach einigen fruchtlosen Debatten über das Wesen und die Herkunft menschlicher Fähigkeiten sowie deren problematischen Untersuchungsmethoden, repräsentierte Matyushkins Ansatz einen signifikanten Durchbruch: Auf der Basis von Ponomarevs Arbeiten unterschied er zwischen Intelligenz oder intellektueller Begabung und Kreativität – mit dieser Differenzierung. Matyushkin ist ein wichtiger Mann in Russland und Begabung zugleich ein Aushängeschild der russischen Begabungsforschung auf internationalem Terrain. Darüber hinaus engagiert er sich in der internationalen Zusammenarbeit. Seine Ideen waren für die damaligen Verhältnisse sehr revolutionär - er kritisierte, dass die Erziehung und Bildung in der Sowjetunion in allen Jahrgangstufen von der Vorschulerziehung bis zur Sekundarstufe sich auf die Bedürfnisse eines Durchschnittslerners konzentrierte, dass ein staatlich subventioniertes Förderprogramm für die begabten sowie talentierten Kinder und Jugendliche fehle. Er dachte, dass ein solches Programm, das die begabten Jungen und Mädchen identifiziere sowie ihnen den notwendigen Zusatz an Bildung zukommen ließe, essenziell für die erfolgreiche Entwicklung des Staates sei. Zudem sollten das nähere Umfeld dieser jungen Menschen, ihre Eltern und Lehrer, sie beim Erreichen ihrer Ziele adäquat unterstützen können (vgl. Dorfman: 2000).

Die 1990er Jahren brachten viele Veränderungen in der russischen Psychologie: Viele der euro-amerikanischen Untersuchungen zur Begabung wurden ins Russische übersetzt; zudem publizierten westliche Wissenschaftler ihre Artikel in russischen Fachzeitschriften (Heller, Perleth & Sienwald: 1991). Galkina und Khusnutdinova (In: Druzhinin: 1995) validierten den RAT (Mednick: 1962) mit einer russischen Vergleichsgruppe. Scheblanova und Averina (1995) übersetzten den Torrance-Test vom Englischen ins Russische. Darüber hinaus revitalisierte sich die Testtradition: In der psychologischen Literatur wurde über die amerikanischen Testverfahren berichtet (Fidelman: 1997), die Tests der 1920er

und 1930er Jahre wurden revitalisiert (Matyushkin: 1993) und neue Testverfahren um hochbegabte Kinder zu identifizieren wurden konstruiert (Kurbatova: 1995). Parallel dazu formulierte sich die theoretische Beschäftigung mit Begabung erneut: Molyako (1994) sah in der Begabung den Koordinator, Regulator und Stimulation einer kreativen Aktivität. Auf der schulpraktischen Ebene wurden Materialien publiziert, die es Lehrern und Eltern erlaubt sich, mit Begabung auf einem wissenschaftlich fundierten Niveau auseinanderzusetzen (u.a. Leites: 1996). Diese theoretischen, empirischen und praktischen Entwicklungen repräsentieren eine Revitalisierung des Interesses an Begabung in Russland. Besonders die empirischen Studien verweisen auf die innovative Fokussierung der Begabungsforschung in Russland. Innerhalb der Forschung fallen vier Haupttrends auf: Eine Entwicklungslinie versprach, sich von der konvergent-divergenten Schiene beim kreativen Denken zu verabschieden und sich neuen Wegen zu zuwenden (u.a. Bogoyavlenskaya: 1995). Ein anderer Trend betraf die kritische Evaluation und Modifikation der westlichen Testbatterien, ein Dritter, besonders außergewöhnlich für die russische Psychologie, scheint besonders vielversprechend: Begabung als Weisheit (Kholodnaya: 1997). Die vierte Entwicklung betraf Merlins Theorie der integralen Individualität, die durch neue Akzente versetzt (Poroshina: 1997) vitalisiert wurde (vgl. Dorfman: 2000).

Auch im russischen Begabungsdiskurs kennt man Modelle zur Begabung.

### 3.3.4 Russische Modelle der (Hoch) Begabung

In der Durchsicht der gegenwärtigen russischen Literatur zur Hochbegabung findet sich immer wieder der Verweis auf amerikanische 'Begabungs-Klassiker'. Die wohl bekannteste Begabungs-Konzeption: So findet sich zum Beispiel bei Savenkov (Savenkov: 2001) der Verweis auf Renzulli und sein 3-Ringe-Modell (ebd.: 20, auch bei Markova & Barz: 2002: 5) mit dem Fokus auf den Interaktionsprozess der drei Komponenten. Auch Scheblanova (2004: 151f.) verweist auf das Renzulli-Modell sowie auf seine Unterscheidung zwischen schulischer Begabung, der Fähigkeit zum Lernen und der schöpferisch-produktiven Begabung (ebd.: 152f.). Zudem findet sich hier die *'Enrichment Triad'*, sein Modell zur Stimulierung der kognitiven Fähigkeiten bei SchülerInnen (alle: ebd.: 153f.) und der Verweis auf die *'Revolving Door'* (ebd.: 154), das Drehtürmodell. Auf den folgenden Seiten finden sich Mönks, Tannenbaum und Feldman (ebd.: 162ff.) sowie der Verweis auf Gagnés Unterscheidung zwischen Begabung und Talent.

Ebenso findet sich bei Scheblanova (2004: 167ff.) der Verweis auf das Münchener Begabungsmodell nach Heller und Mitarbeitern. Seine enge Verbindung mit der Schulpraxis sowie die Sichtweise, Begabung als



individuell kognitives, motivationsbedingtes und soziales Potential für die hervorragenden Leistungen in einem oder mehreren Tätigkeitsbereichen im Vergleich zur Referenzgruppe (zu Gleichaltrigen, Mitschülern aus einem Schultyp usw. ) (ebd.: 167)

zu sehen, wird in der russischen Literatur zur Beschreibung des Begriffes Begabung oft verwendet. Besonders wichtig erscheint deren Konzept der Begabungsentwicklung als eine „Wechselwirkung oder als ein Produkt der Wechselwirkung der individuellen inneren Veranlagungen und der äußerlichen Faktoren der Sozialisierung“ (ebd.: 168) zu sein. Auch hier finden sich wieder Verweise auf Renzulli, Gardner, Guilford und Torrance, Heckhausen, Bandura, Gagné, Mönks und Tannenbaum (ebd.: 177).

Es ist nicht einfach, ein eigenständiges russisches Modell zur Begabung zu finden – vieles wurde und wird derzeit in Russland von euro-amerikanischen Forschern übernommen oder ist aufgrund der schwierigen Publikationslage nicht mehr auffindbar. Jedoch ließ sich ein Begabungs-Modell finden, das sich zwar nicht mit Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt, sondern eher in die Phase der Berufsfindung einordnen lässt. Narikbajeva (2007) konzipiert ein Modell der 'Berufsbegabung', das zukünftige Spezialisten in den Fokus nimmt und das im Folgenden genauer erläutert werden soll. In Zusammenhang mit den gegenwärtigen nationalen und globalen Herausforderungen, denen auch die Russen unterliegen, kann hier eine Verbindung zum Modell hergestellt werden. Der Zuschnitt von Narikbajevas Modells liegt darin, zukünftige Spezialisten in der Hochschule vorzubereiten, um konkurrenzfähig zu sein und Potenzial einer Elite des Staates (ebd.: 37) zu sein. Das übergeordnete Ziel dieser Planungen, so Narikbajeva (ebd.), soll die zukünftigen Führungskräfte des Landes in verschiedenen Lebensbereichen rekrutieren: so zum Beispiel in Medizin, Kultur, Politik, Wirtschaft, Bildung oder in Regierungskreisen. Deswegen sei „Aufmerksamkeit auf das Bildungssystem“ (ebd.) zu legen, besonders aber bei der Entwicklung von begabten Kindern. Da sich die gängigen Modelle eher auf dem Niveau der Vorschul- und Grundschulkinder befinden, erschließt sich der Beweggrund für die Konstruktion dieses Modells: An russischen Universitäten fehlt ein Konstrukt, um die Arbeit mit begabten Heranwachsenden zu systematisieren. So rekurren die gängigen Begabungsmodelle sowie Theorien und Diagnostik auf der Basis von Kindern, nicht aber von jungen Erwachsenen.

Narikbejeva legt ihrem Begabungsmodell die Vorstellung von Begabung zugrunde, als dass es sich um eine innerhalb der Lebensspanne entwickelnde Größe handelt, sich somit Begabungsmanifestation von Kindern nicht mit denen von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Erwachsenen gleichsetzen lässt. Der Ausgangspunkt der Begabungsforschung betrachtet die Entwicklung von Begabung im Bildungsumfeld als „System“ (ebd.: 38), das im Einzelfall eigener theoretischer Erarbeitungsformen bedarf. In der Regel geht es dabei um vier dieser Formen: erstens die Begabungskonzeption, zweitens die Programme und Methoden der Diagnostik der Begabung, drittens die Prognosen der Entwicklung von Begabung und schließlich viertens die psychologisch-pädagogischen Grundlagen der Inhalte und

Organisationsformen von Lernmethoden in einer Bildungsinstitution (ebd.). Dabei bedarf es einer streng hierarchischen Vorgehensweise: „Jedes weitere Problem kann nicht ohne die Lösung des vorangehenden Problems gelöst werden“ (ebd.). Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass mithilfe dieser theoretischen Basis die „hypothetische Struktur einer jeden Komponente“ (ebd.) erklärbar wird. Damit kann ein Modell der Berufsbegabung einer Person, auf die die Prozesse der Diagnostik, der Prognostizierbarkeit, von Bildung und Entwicklung der Berufsbegabung eines zukünftigen Spezialisten aufbauen, erarbeitet werden.

Narikbajeva sieht in jeder Konzeption der Begabung ein grundlegendes theoretisches Problem, das seinerseits ein System von Ansichten enthält, wie Begabung als psychische Erscheinung verstanden wird und wie die Entwicklungsprozesse durchgeführt werden können - dabei diene ein konzeptuelles Modell der Begabung als „Orientierungshilfe“ (ebd.: 39). Auf der Basis von Methodologie des systemischen Herangehens zur Untersuchung von psychologischen Erscheinungen sowie auf der Basis von theoretischen Grundlagen ergibt sich für Narikbajeva ein Basisbegriff aus der Untersuchung: die „Berufsbegabung“ (ebd.). Dabei handelt es sich um

eine dynamische, systemische, integrativ-personenbezogene Bildung, die sich während des ganzen Lebens entwickelt. Diese Bildung zeigt sich als eine Einheit von individuellen, subjektiven und persönlichen Besonderheiten, in denen das individuelle Fähigkeits- und Fertigkeitspotenzial des Menschen die höchste Entwicklungsstufe erreicht. Das ermöglicht die besten Resultate in dem vom Subjekt gewählten (Berufs-)Bereich (ebd.).

Dabei ist der Mensch als systemische Ganzheit zu begreifen, die wiederum verschiedene Subsysteme, „subjektive und objektive Faktoren“ (ebd.) ausbildet, und dabei verschiedene Elemente der Begabung innehält. Unter subjektiven Faktoren versteht Narikbajeva z. B.

- Intellektuell-schöpferisches Potenzial der Person als eine universelle Basis der Begabung und notwendige Bedingung für die Selbstrealisierung und Selbstäußerung der Person in einem beliebigen Tätigkeitsbereich
- Professionelle oder spezielle Fähigkeiten: unentbehrliche Faktoren für die Berufsbegabung in einem konkreten Berufsbereich
- Subjektive Motivation: motivierende Kraft der Begabungsentwicklung beim Erreichen der gesetzten Ziele und hohen Leistungsergebnissen
- Intelligenz, die zu einem beruflichen Erfolg führt, darunter praktische Fähigkeiten der Person unter realen Bedingungen
- Professionelle Kompetenz: Wird als höchste Stufe der allgemeinen Charakteristik der professionellen Vorbereitung eines Spezialisten verstanden, die in der Universität auf zwei Niveaus abläuft (Basis staatlicher Standards und Basis von gezielter Entwicklung von Berufsbegabung) (ebd.: 40)

Begabung wird hierbei in verschiedene Bereiche unterteilt: So zum Beispiel das intellektuell-schöpferische Potenzial einer Person oder die individuumsbezogene Motivation oder die Intelligenz; alle

drei Phänomene erscheinen vor dem Hintergrund der internationalen Begabungsdiskussion hinreichend bekannt. Neu an diesem Modell der Begabung ist einerseits, neben der Tatsache, dass es sich auf den Bereich des Berufes bezieht, dass es sich hierbei auf die Begabungskonstellation erwachsener oder zumindest heranwachsender Menschen bezieht. Dieser Fokus hat im allgemeinen Begabungsdiskurs Seltenheitswert, bezieht sich doch ein Großteil der Forschung selbst sowie der Förderung meist auf Kinder, manchmal auch auf Jugendliche. Begabung im Erwachsenenalter scheint noch schwerer diagnostizier- beziehungsweise vorhersagbar. Andererseits sind die in der Darstellung von Narikbajeva genannten subjektiven Faktoren wie professionelle/spezielle Fähigkeiten und professionelle Kompetenz besonders interessant; gerade in dieser Fokussierung wird deutlich, dass in der Spezialisierung von begabten jungen Menschen auf bestimmten Berufen in zukunftsorientierten Bereichen eine besondere Bedeutung liegt.

Im Gegensatz dazu stehen die objektiven Faktoren, wie

- Mikrosystem: Familie, Bildungsumfeld der Universität, Pädagogen, Bildungsbedingungen, Erziehungs- und Entwicklungsbedingungen, Arbeitskollektiv
- Mesosystem: soziale Zugehörigkeit, konkrete soziale Situation, ethno-kulturelle Besonderheiten der Region, bildungskulturelles Niveau, geografische Lebensbedingungen, Zugang zu Medien
- Makrosystem: sozial-ökonomische Bedingungen der Gesellschaft, konkrete historische Zeit, astrologische Faktoren der Geburt<sup>130</sup> (ebd.: 40f.)

Die genannten Faktoren spiegeln die objektiven Voraussetzungen der Berufsbegabung der Person wieder und gelten damit als Hauptsubsystem der Begabungsstruktur im Allgemeinen. Korrelation der subjektiven Faktoren und deren Bildung unter dem Einfluss von objektiven Faktoren bestimmt eine individuelle Besonderheit der Entwicklung der Berufsbegabung in jedem Subjekt. Außerdem liegt ein bedeutendes Kriterium für die beiden Subsysteme darin, dass sie voneinander abhängig sind. Dabei entstehen verschiedene strukturelle Verbindungen sowohl unter den beiden interagierenden Subsystemen als auch in den Subsystemen selbst (ebd.: 41). Wichtig erscheint hier das Subsystem der subjektiven Faktoren, die unter dem unmittelbaren Einfluss von Mikrofaktoren stehen – in diesem Fall: die Universität. Als mögliches Ergebnis, wenn alle Faktoren optimal interagieren, hat die Person Erfolg im Beruf. Unter Erfolg versteht die Forscherin „eine integrale Bildung, die einer ganzheitlichen Persönlichkeit entspricht“ (ebd.); Bildung selbst zeigt die Ergebnisse „einer prozessualen Interaktion zwischen inneren und äußeren Faktoren der Entwicklung von Berufsbegabung“ (ebd.: 42). Darüber hinaus wirken „innere Mechanismen der Persönlichkeitsentwicklung“, wie „Selbstbewusstsein im und für den Beruf“ (ebd.) mit der Selbstrealisierung (im Beruf) zusammen. Alle Faktoren lassen sich somit als „Entwicklungssystem der persönlichen Bildung“ (ebd.) bezeichnen. Narikbajeva konzipiert berufliches

<sup>130</sup> Bei den astrologischen Faktoren der Geburt zeigt sich, dass bei dieser Konzeption Spiritualität eine Rolle spielt und Begabung eine mystische Komponente besitzt, die im gegenwärtigen Russland noch wichtig zu sein scheint.

Selbstbewusstsein als integrale Charakteristik der Person, die eine Vielfalt von Vorstellungen über sich selbst als ein professionell tätig werdendes Subjekt vereint (ebd.: 43). Auch fließen in diesen Ansatz moderne Forschungsergebnisse ein.

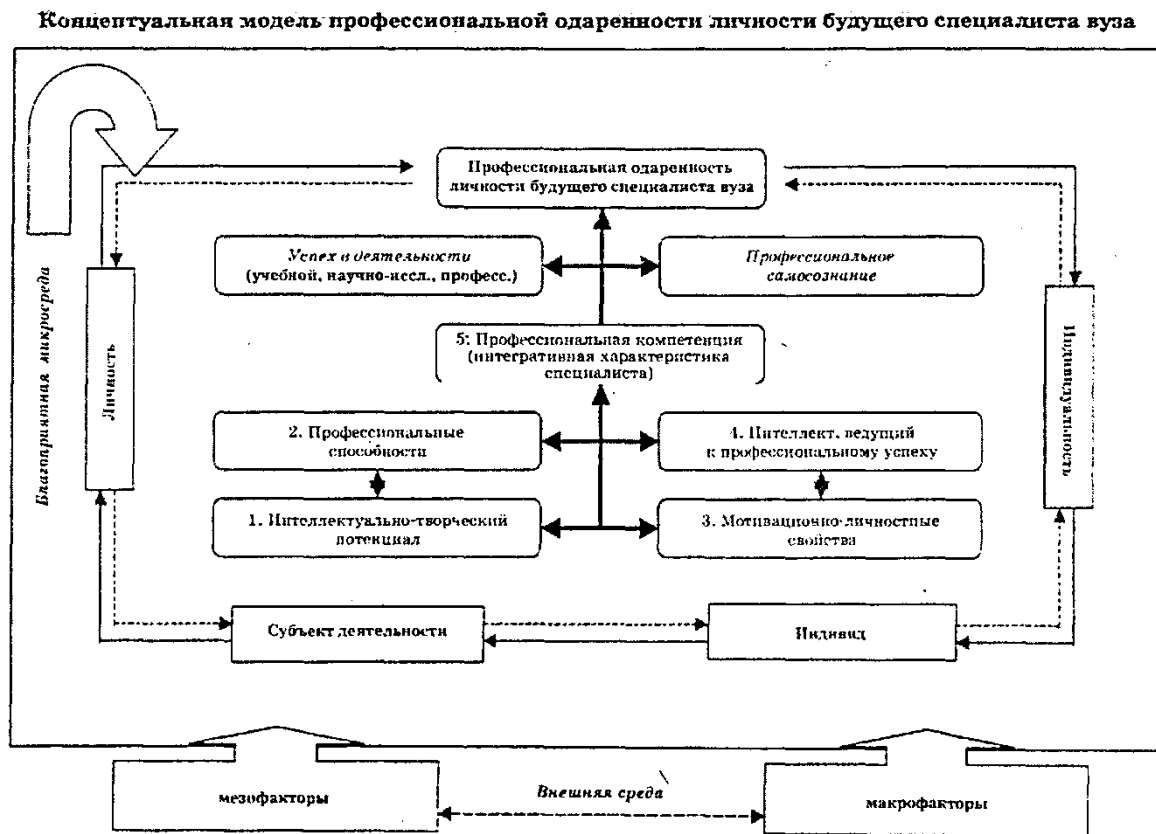


Abbildung „Narikbajevas Modell der 'Berufsbegabung'“ in Narikbajeva: 2007: 45

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei diesem Modell um das einzig, eigenständig russische Begabungsmodell, das bei Durchsicht der relevanten Literatur zu finden war.

Aber wie steht es um die deutschen Begabungstheorien und Modelle? Dazu auf den folgenden Seiten mehr.

### 3.3.5 Deutsche Theorien zur (Hoch)Begabung

Mittlerweile erreicht die BR Deutschland hinsichtlich der Entwicklung von Begabungstheorien neben den USA die Spitzenposition in der Expertise-Forschung: Grund dafür ist die Publikation *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits* von Ericsson und Smith aus dem Jahr 1991, so Ziegler und Stöger (2007).

Dennoch gibt es zwischen deutscher und amerikanischer Expertiseforschung deutliche Unterschiede: Nur bedingt lassen sich z. B. amerikanische Forschungsergebnisse auf die deutschen Gegebenheiten abbilden. Darüber hinaus wurzelt der deutsche Ansatz eher in der Pädagogik als in der Psychologie. Generell aber fokussiert die deutsche Forschung eher den Erwerb von Expertise sowie die Suche nach (schul)praktischen Anwendungskontexten (vgl. Ziegler & Stöger: 2007).

Zwischen Expertiseforschung und multidimensionalen Begabungsmodellen gibt es dennoch einige Berührungspunkte: „*It is noteworthy that a convergence between expertise and giftedness research is on the increase in Germany*“, so die Forscher (Ziegler & Stöger: 2007: 86; vgl. Schneider: 2000). Als gewinnbringend erwies sich der Brückenschlag zwischen der Follow-up-Studie einer Longitudinaluntersuchung des Münchener Begabungsmodells, einem multidimensionalen Ansatz und der Expertiseforschung (Perleth: 2001).

Dennoch lassen sich einige Unterschiede zwischen den beiden Forschungsansätzen herauskristallisieren: Während ein Begabungsmodell sich darum bemüht, allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Basis außergewöhnlicher Leistung zu isolieren, so interessiert den Expertiseansatz hingegen eher bereichsspezifische Charaktereigenschaften, die als Ergebnis eines Lernprozesses verstanden werden können. Ob der Fokus dabei auf allgemeinen oder domänenspezifischen Konstrukten liegt, wird zum größten Teil durch das jeweilige theoretische Fundament beeinflusst. Darüber hinaus liegt ein weiterer Unterschied darin begründet, dass Begabungsansätze der psychometrischen Methodologie zugeordnet sind, wohingegen Expertiseansätze auf die Kognitionspsychologie abzielen, so die Forscher (ebd.). Während psychometrische Ansätze Individuen hinsichtlich allgemeiner kognitiver Fähigkeiten klassifizieren, interessieren sich Kognitionspsychologen dagegen mehr für die kognitiven Mechanismen, die die Basis der Informationsverarbeitung ausmachen (vgl. Ziegler & Stöger: 2007). Auch der Forschungsfokus verschiebt sich in beiden Forschungsperspektiven: Expertiseforscher nehmen selten am Expertiseprozess teil und müssen ihn deswegen rekonstruieren. Darin liegt auch ein Grund, warum in der Begabungsforschung Kinder und Jugendliche dominieren, so Heller (1992).

Darüber hinaus sind auch 'metatheoretische Fragestellungen' (Ziegler & Stöger: 2007) im Begabungsdiskurs von Interesse: Aus einer theoretischen Perspektiven heraus gelingt es, die Forschungstrends in der modernen Wissenschaft aufzuspüren (Kauffmann: 1995); sie lassen sich ebenfalls für die deutsche Begabungsforschung nachweisen, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung meinen Ziegler und Stöger (ebd.). Deren erste Phase kennzeichnet laut Ziegler und Stöger eine „*organized simplicity*“ (ebd.: 88), bei denen in Arbeiten von Stern (1916) und Rost (1993) einzelne Erklärungsmodelle für das Konstrukt 'Begabung' vorliegen. Ihr folgt eine zweite Phase, Ziegler und Stöger benennen sie als „*disorganized complexity*“ (Ziegler & Stöger: 2007: 88), die andere Faktoren in

das Begabungsmodell aufnimmt: zum Beispiel Persönlichkeitsmerkmale oder Umweltbedingungen. Durch diese Erweiterung waren multidimensionale Konzepte von Begabung (vgl. Heller & Hany: 1986) möglich. Daneben umfasst diese zweite Phase der 'unorganisierten Komplexität' (vgl. Ziegler & Stöger: ebd.) in der Begabungsforschung auch Expertiseansätze (vgl. Gruber: 1994); diese kombinieren Leistungsexzellenz mit vielen kognitiven Prozessen. In Zieglers Actiotop-Modell (2005) spiegelt sich die dritte Phase, die Phase einer 'organisierten Komplexität' (vgl. Ziegler & Stöger: ebd.) wieder. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Analyse von eindimensionalen (z. B. Stern: 1916; Rost: 1993) und multidimensionalen (z. B. Heller: 1990; Hany: 1995) Begabungsmodellen sowie Konzepten, die aus der Expertiseforschung hervorgingen (Gruber: 1994; Schneider: 2000) und dem Actiotop-Modell (Ziegler: 2005) auf der Basis of Mackies 'inus'-Bedingung (vgl. Ziegler & Stöger: 2007): Auf diese Art kommen die Unterschiede zwischen den einzelnen Modellen klar an die Oberfläche, so die Forscher. Dabei wird unter einer 'inus'-Bedingung (in diesem Fall Leistungsexzellenz in einem Bereich) eine Begabung verstanden, die Leistung wiederum erklären soll. Gleichzeitig ist diese aber nicht für deren Erklärung eine ausreichende Bedingung. Darüber hinaus taugen Begabungen gemäß dem ein- und dem mehrdimensionalen Begabungsmodell dazu, außergewöhnliche Fähigkeiten zu erklären. Dennoch gelingt diese Erklärung nicht, ohne weitere Faktoren zu Hilfe zu nehmen: Z. B. müssen zur Begabung individuumsbezogene Lerngelegenheiten, ein hohes Maß an Motivation und eine passende Lern- und Lebensumwelt kommen. Ziegler und Stöger erklären: „*If we assume that this entire set of additional factors is realized, the gift would be nonredundant within the set in that without this gift the exceptional achievement could not be accomplished*“ (Ziegler & Stöger: 2007: 89). In der Erweiterung um Persönlichkeitsfaktoren und Umweltbedingungen sollten diese, laut diesen Modellen, hinreichend für die Prognostizierbarkeit von außergewöhnlichen Fähigkeiten sein. Da viele individuelle Varianten und Kombinationsmöglichkeiten von Persönlichkeitsfaktoren und Umweltbedingungen existieren, kann man das Phänomen 'Leistungsexzellenz' nicht auf eine bestimmte Kombination beschränken - deswegen erfüllen beide Konzepte, ein- sowie mehrdimensionale Begabungsmodelle, die 'inus'-Bedingung (ebd.).

Der deutsche Diskurs um Begabung beleuchtet diese Erscheinung aus verschiedenen Perspektiven; gerade durch die beschriebene Vielfalt trug und trägt er zur internationalen Diskussion entscheidend bei, hervorgehoben sei hier der Bereich der wissenschaftlichen Forschung (ebd.).

Für den deutschen Begabungsdiskurs gilt eine Besonderheit: Kein anderes Land erlitt unter der Herrschaft der Nationalsozialisten einen herben Verlust, einerseits von wissenschaftlichem Forschungszuwachs sowie andererseits an Forschungspersonal selbst. Hierin liegt ein mögliches Erklärungsmodell dafür, dass Begabungsforschung in der BRD sowie in der DDR lange stiefmütterlich behandelt wurde und sich für viele Jahre kein eigenständiger Forschungsansatz fand. Erst mit dem

gesellschaftlichen Aufbruch der 1970er Jahre öffnete sich Forschung wieder für das Thema 'Begabung'. Heute gilt: Deutschland befindet sich 'immer noch in einer experimentellen Phase', die durch die Koexistenz theoretischer Ansätze wie praktischer Förderung gekennzeichnet ist, so Ziegler und Stöger (2007).

Doch nun zu den deutschen Begabungsmodellen.

### 3.3.6 Deutsche Modelle zur (Hoch)Begabung

Für die Vielzahl der theoretischen Ansätze und (schul-)praktischen Fördermodelle der deutschen Begabungsforschung lässt sich eine genuin deutsche Forschungslinie kaum nachweisen. Man kann zwar unter ihnen einige eigenständige 'deutsche' Bereiche ausmachen, obwohl eindeutig festgestellt werden kann, dass hierbei nationale Paradigma zugunsten globaler Tendenzen aufgegeben werden. Deutschland zeigt sich momentan besonders an multidimensionalen Begabungsmodellen (vgl. Gagné: 1985, 2004; Gardner: 1985) interessiert (vgl. Ziegler & Stöger: 2007): Deren meist ökosystemische Perspektive fokussiert besonders Einflussgrößen wie Umweltfaktoren und Persönlichkeitsfaktoren. Folglich sind die Begabungsdefinition selbst sowie ihre theoretischen Grundlagen multidimensional. Von geringer Bedeutung erscheint die Wahl zwischen den ein- und multidimensionalen Modellen; diese zeigt wohl eher die persönlichen Präferenz des Wissenschaftlers, als dass man sie auf kulturell bedingte Einflüsse zurückführen könnte, so die Forscher (ebd.).

#### 3.3.6.1 Das Münchener Hochbegabungsmodell

Ein Modell aus der Kategorie der 'genetisch orientierten' Modelle ist das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller: 1990, 1992, 2001, Heller, Perleth & Lim: 2005). Entwickelt wurde es im Jahr 1990 im Rahmen einer großen Längsschnittstudie. Trotz zahlreicher Revisionen blieb seine Basis, ein fähigkeitsorientierter Ansatz, erhalten, auch wenn Heller in älteren Publikationen Hochbegabung als „individuelle, kognitive, motivationale und soziale Möglichkeit, Höchstleistungen in einem oder mehreren Bereich/en zu erbringen“ (Heller: 1990: 87) erklärte. Seine Umsetzung hingegen fußt auf einem „psychometrischen Klassifikationsansatz mit verschiedenen Ausprägungen von Begabungs- und Talentfaktoren“ (Heller, Perleth & Lim: 2005: 148, nach eigener Übersetzung). Darüber hinaus definiert Heller (2001) Hochbegabung seitens des Modells als „Hierarchie korrelierender, aber deutlich unterscheidbarer intellektueller fähigkeits- und bereichsspezifischer Kreativitätspotenziale“ (Heller: 2001: 30).

Das Novum des Münchener Hochbegabungsmodells liegt wohl in den Modellkonzeptionen (als erweiterte Form) selbst: Als eines der Ersten in der Kategorie 'genetisch orientiert' entfernt es sich von einer rein IQ-basierten Definition von Hochbegabung. Vielmehr erweitert es seinen Blick auf Hochbegabung - und vor allem in seiner neuesten Erweiterung - um verschiedene Fähigkeitsbereiche, die relativ unabhängig voneinander agieren. Damit nimmt das Münchener Hochbegabungsmodell eine multidimensionale Perspektive ein. Heller nimmt weiterhin an, dass die Umsetzung von Potenzial in Performanz einerseits von Persönlichkeitsfaktoren und andererseits von der sozialen Umwelt eines Menschen determiniert wird. Dieser Zusammenhang deutet auf eine weitere Entwicklung des einstmals psychometrischen Ansatzes hin: Er hatte bis dahin lediglich auf die indirekte Transformation von Potenzial in Performanz im Modell deutlich gemacht.

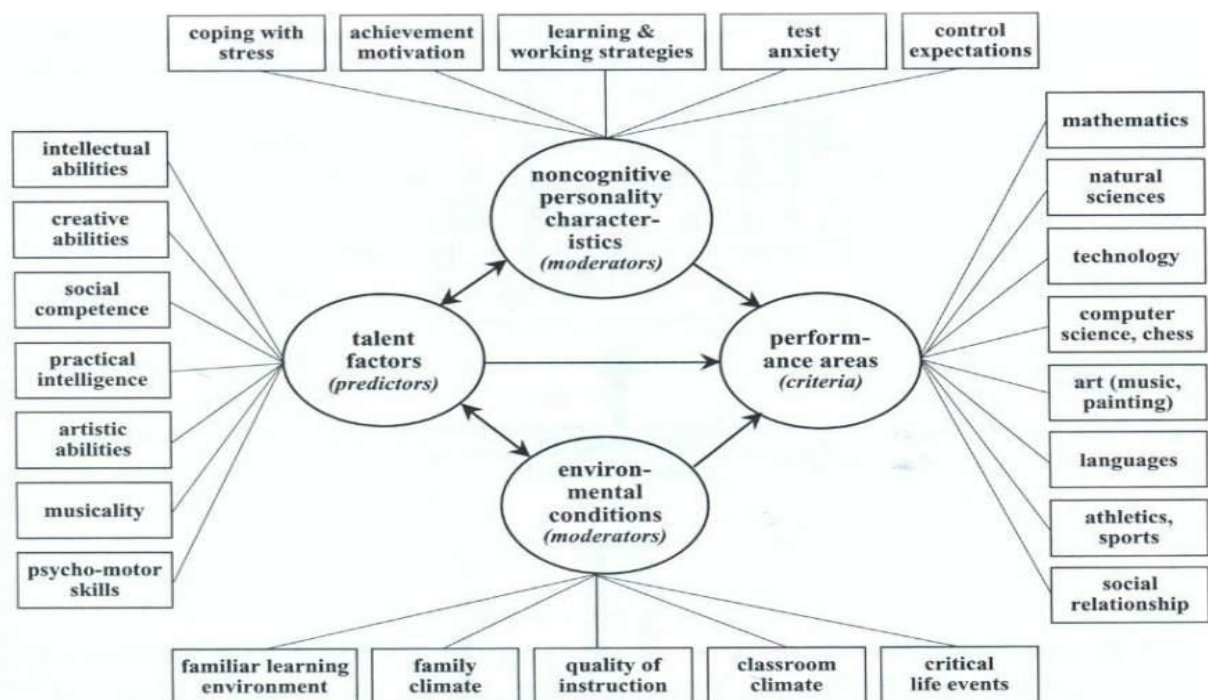


Abbildung „Münchener Hochbegabungsmodell“ in Sternberg & Davidson: 2005: 149

Wie bereits angedeutet, erfuhr das Modell immer wieder Erweiterungen: Diese fokussierten z. B. die Umsetzung von Potenzial in Leistung. Ausgehend von den Arbeiten von Perleth und Ziegler (Perleth & Ziegler: 1997) zur Revision des Münchener Hochbegabungsmodells auf den beruflichen Sektor, wurde es zum „Münchener Begabungs-Leistungs-Modell“ umgewandelt. In diesem Modell wurden die Forschungsergebnisse der Begabungs- sowie der Expertiseforschung gewinnbringend miteinander verknüpft (Perleth: 2001): So finden sich an dieser Stelle statt der sieben Fähigkeitsbereiche (wie



'kognitive Fähigkeiten', 'Kreativität' oder 'Musikalität') nun veränderliche Größen wie 'Gedächtniseffizienz' oder 'Habituatation'. Auch der Prozesshaftigkeit kommt in diesem Modell Gewicht zu, denn prozessuale Variablen wie 'Wissenskonstruktion' und dessen Kumulation interagieren mit Persönlichkeitsmerkmalen und der sozialen Umwelt. Zudem werden, nicht näher erläutert, interdependente Einflüsse aufgezeigt. Interessant erscheint hierbei die Unterteilung in drei Altersstufen: So kommen die Kindheit und Jugend prägende Sozialisationsinstanzen wie 'Vorschulzeit', 'Schulzeit' und 'Hochschule/Berufsausbildung' sowie der differenzierten Konstellation von Umweltmerkmalen in den verschiedenen Lebensabschnitten eine tragende Rolle zu. Zudem die sich in diesem Prozess verändernde Expertise: Die Modellkonstrukteure verdeutlichen den Zusammenhang der Prozessvariablen: So legt die Vorschule den Grundstein für den Kompetenz- und Wissensaufbau, während im Schulalter Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die durchaus aktiv vom Individuum gesteuert werden. Die darauffolgende Phase der Hochschule beziehungsweise des Berufseintritts kennzeichnet eine Verengung der Lernprozesse: Waren diese in der Schulzeit auf viele unterschiedliche ausgebaut, so werden diese im Laufe einer beruflichen Spezialisierung auf einige wenige reduziert. Dahinter steckt der Gewinn von Expertise in einem bestimmten Fachbereich (ebd.).

Noch einmal zurück zu Hellers Hochbegabungsmodell. Es enthält neben sieben Begabungsfaktoren (darunter finden sich 'intellektuelle Fähigkeiten', 'Kreativität', 'soziale Kompetenz', 'Musikalität', 'künstlerische Fähigkeiten', 'Psychomotorik', 'praktische Fähigkeiten') nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale (darunter finden sich 'Stresskompensation', 'Leistungsmotivation', 'Arbeits- und Lernstrategien', 'Testängstlichkeit', 'Kontrollüberzeugungen'). Darüber hinaus kennzeichnet das Modell acht Leistungsbereiche ('Mathematik', 'Naturwissenschaften', 'Technik', 'Informatik', 'Schach', 'Sprachen', 'Sport', 'soziale Beziehungen'). Bei Perleth (ebd.) findet sich noch „abstraktes Denken“ als inhaltsübergreifende Fähigkeit - die anderen Leistungen sind inhaltsorientiert - sowie fünf Umweltmerkmale ('familiäre Lernumwelt', 'Familienklima', 'Instruktionsqualität', 'Klassenklima', 'Lebensereignisse').

Obwohl das Modell anerkannt ist, kann man einige Punkte kritisch hinterfragen<sup>131</sup>. Interessant ist, dass in der relevanten Literatur bei Perleth und Schatz (ebd.: 2003) oder Heller (Heller: 1995) anfangs keine Verbindung von Umweltmerkmalen und Begabungsfaktoren besteht – an dieser Stelle sei auf die eingangs bereits erwähnten Modellrevisionen verwiesen. Bei Heller et al. (2005) findet sich an dieser Stelle ein solcher Doppelpfeil.

Doch wie lässt sich das im Modell Genannte in die schulische Praxis übertragen? Der Versuch entweder fünf (Hany: 1987) oder sieben (Heller: 2001) voneinander unabhängige Begabungsdimensionen mit den entsprechenden Hochbegabungstypen zu konstruieren, erscheint recht

---

<sup>131</sup> Mehr zur Kritik am vorliegenden Modell kann unter anderem bei Schweizer (2006) nachgelesen werden.

problematisch: So konnte bis in die Gegenwart keine Vergleichsgruppe gefunden werden, mit deren Hilfe eine allgemeingültige 'Begabungsprototypisierung' gelingen konnte; auch die Suche nach einer solchen Vergleichsgruppe wurde von den Modellkonstrukteuren nicht fortgesetzt. Ob in der Folge mit dem Münchener Modell der Hochbegabung die Identifikation und Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher möglich ist, bleibt fraglich. Positiv anzumerken bleibt die Bemühung der Autoren, ihr Modell kontinuierlich fort zu entwickeln: Es wurde aufgrund zahlreicher nationaler Längsschnittstudien (vgl. Heller: 2004) modifiziert, jedoch blieb sich das Modell in seinen grundlegenden Überzeugungen hinsichtlich Hochbegabung sowie dem Zusammenspiel aus Potenzial und Performanz treu. Darüber hinaus unterstreicht der Verweis auf das Heller-Modell in der russischen Forschungsliteratur seinen großen Stellenwert.

### 3.3.6.2 Zieglers Aktiotopmodell

Das neueste Modell in der Kategorie der umweltorientierten Modelle ist das 'Aktiotopmodell der Hochbegabung' von Ziegler (Ziegler: 2005; Ziegler, Grassinger & Stöger: 2007). Ziegler konzipiert Begabung und Talent nicht als genuine Persönlichkeitseigenschaften, sondern als Leistungsexzellenz, die sich nur in Interaktion mit der Umwelt entfalten kann – der ökosystemische Ansatz dieses Modells ist unübersehbar. Das Modell erkennt seinerseits Impulse aus der Umwelt: zum einen seitens der Gesellschaft, zum anderen aber auch seitens des Individuums selbst. Das Novum des Konzepts liegt in der Annahme, dass das gesamte System sich – in diesem Fall das Individuum selbst – durch wechselseitige Beziehungen dynamisch weiterentwickelt, also immer in Interdependenz mit sich und seiner Umwelt steht. In der Folge besteht zwischen den Gesellschafts- sowie den Individualvariablen ein Interaktionsverhältnis, in denen das Aktionspotenzial und das Entwicklungsvermögen eines Systems, sprich Individuums, liegen:

Aus Sicht des Aktiotopmodells ist die Entwicklung von Leistungsexzellenz gleichbedeutend mit der Entwicklung eines herausragenden Handlungsrepertoires in einer Begabungsdomäne und dessen zielgerichteter Nutzung (Ziegler, Grassinger & Stöger: 2007: 2).

Die Voraussetzung für die Entwicklung eines solch herausragenden Handlungsrepertoires sind Lernprozesse, besonders die durch einen konstruktiven Lernbegleiter, wie etwa einen Coach oder Mentor, unterstützt werden sollen – Lernen ist in dieser Ansicht also vor allem eigenverantwortlich und selbstbestimmt und kommt damit dem konstruktivistischen Lernbegriff sowie der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nahe.

Als 'Aktiotop' versteht Ziegler ein Bündel von Handlungssystemen eines Individuums, das sich in einer spezifischen Umwelt wieder findet. Die Begriffsanalogie 'Aktiotop' zum Wort 'Biotop' ist gewollt, in dem Sinne, dass ein Biotop als ein System von lebenden Organismen in einer spezifischen Umwelt verstanden wird. Das Wortbildungselement 'aktio' stellt die Bedeutung des menschlichen Handelns in den Vordergrund des Modells. Für Ziegler besteht ein Aktiotop aus vier Teilelementen: „dem Handlungsrepertoire, dem subjektiven Handlungsraum, Zielen und der Umwelt“ (Ziegler: 2008: 55). Ein weiteres Merkmal ist seine konstante Weiterentwicklung, es durchläuft also eine fortwährende Systemmodifikation bei gleichzeitiger Stabilität.

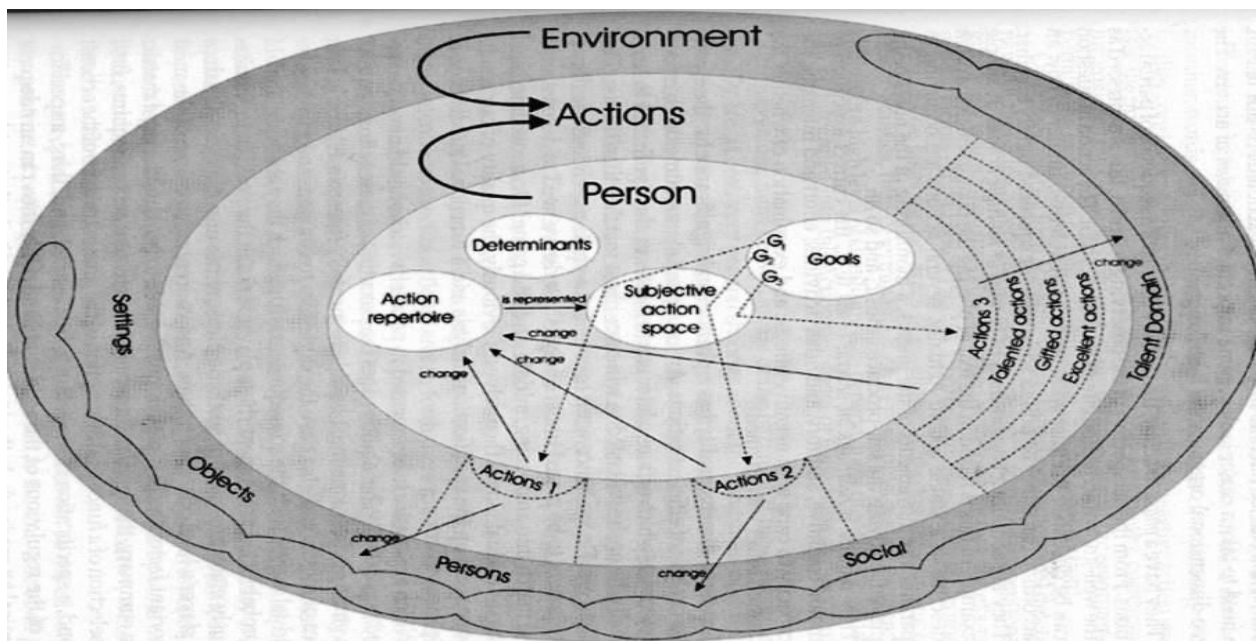


Abbildung „Zieglers Aktiotopmodell“ in Sternberg & Davidson: 2005: 421

Im 'action repertoire', dem „Handlungsrepertoire“ (ebd.), vereinigen sich alle denkbaren Handlungen, die ein Individuum in einem bestimmten Entwicklungsstadium vollziehen kann. Einzelne Personen unterscheiden sich in ihrem Handlungsrepertoire dahin gehend, dass sie über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten verfügen. Diese Unterschiede können dabei in der Lernbiografie, im Alter oder in der Effektivität der Durchführung solcher Handlungen verortet sein. Faktisch sind für das Individuum nur die Handlungen verfügbar, die kognitiv vertreten sind. Sie werden im 'subjective action space', im „subjektiven Handlungsraum“ (Ziegler: 2008: 56), erfasst. Die Repräsentation solcher Handlungen solle, so Ziegler, nicht unbedingt adäquat sein, weil das Individuum ihnen die Richtung vorgibt (Ziegler, Grassinger & Stöger: 2007: 6).

Die aktuelle Handlungsdurchführung einer Person bedingt sich durch die momentane Zielsetzung und ihrem subjektiven Erfolg. Um eine Handlungsabsicht erfolgreich in tatsächliches Handeln umzuwandeln, muss sie einerseits im 'action repertoire' vorhanden sein und andererseits mit den

Gegebenheiten der Umwelt, Anwesenheit bestimmter Personen, Zugang zu Objekten, sozialen sowie situationsbezogenen Umständen, positiv verknüpft sein. Ist eine der beiden Bedingungen nur teilweise oder gar nicht gegeben, so kann die Handlung nicht zustande kommen.

Wenn das Individuum über seine Handlungen mit der Umwelt in Beziehung tritt, so fungieren die daraus resultierenden Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemkomponenten der Subjekt-Umwelt-Interaktion auf eine Erneuerung des gesamten Systems selbst. Diese Veränderung bewirkt eine Kompetenzsteigerung innerhalb einer Talentdomäne. Durch das beständige Verändern des Person-Umwelt-Systems entwickelt sich die Person kontinuierlich weiter; durch Weiterentwicklung der Kompetenzen kommt es zu einer Exzellenzkumulation sowie der Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires. Dabei ist die „Koevolution der Komponenten“ (Ziegler, Grassinger & Stöger: 2007: 7) der Kerngedanke der Hochbegabungs-Konzeption: Wurde ein Lernschritt von einem Individuum bewältigt, bildet sich dieser als erweitertes Handlungsrepertoire im subjektiven Handlungsraum ab. Gleichzeitig sucht sich das Individuum ein neues Lernziel, das im darauf folgenden Lernschritt gelernt werden soll.

Das Aktiotopmodell der Hochbegabung konzipiert diese als Performanz beziehungsweise Exzellenz in einer Talentdomäne: „Begabt sind nicht jene, die eine hohe Ausprägung einer Eigenschaft besitzen, sondern jene, für die ein Lernpfad zu Leistungsexzellenz identifiziert werden konnte (Ziegler, Grassinger & Stöger: 2007: 28), so die Forscher. Für sie liegt Hochbegabung dann vor, wenn eine Person auf ein exzellentes oder herausragendes Handlungsrepertoire zurückgreifen kann. Zieglers Konzept verfolgt die *‘deliberate practice’*-Idee: Zielgerichtete, intendierte Lern- und Übungsprozesse sind für das Individuum notwendig, um den Aufbau eines exzellenten Handlungsrepertoires gewährleisten zu können. Weitere wichtige Faktoren liegen in der passenden Förderung und Unterstützung eines hochbegabten Menschen sowie in der Passgenauigkeit der Subjektumwelt. Auch an dieser Stelle ist die Hinwendung zu einem am Individuum orientierten Begabungs-Modell deutlich zu erkennen.

Auch am Ziegler-Modell kann man einige Komponenten kritisieren. Problematisch erscheint nicht die Konzeption selbst – sie ist aus ökosystemischer Perspektive nachvollziehbar – vielmehr liegt eine Schwierigkeit in der *konkreten* Unterscheidung zwischen *‘talentierten’*, *‘hochbegabten’* und *‘exzellenten’* Handlungen. Und wie lässt sich die geforderte Orientierung am Individuum in die schulische Praxis implementieren? Welcher Erkenntnisgewinn ist daraus für Lehrer, Eltern oder begabte Kinder selbst zu ziehen? Und wie unterscheidet man *schulpraktisch* zwischen talentierten, hochbegabten und exzellenten Handlungen? Zudem unterliegen *‘Exzellenz’*- Handlungen auch Umweltbedingungen, welche der Autor aber nicht näher spezifiziert.

## Kapitel 4: Hochbegabungskonzepte

### 4. Internationale Hochbegabungskonzepte

Wie schon in den Kapiteln zuvor deutlich wurde, ist das Interesse an Begabung in den USA, der Russischen Föderation und in Deutschland über Jahrzehnte nachweisbar. Dennoch unterliegt auch dieser Bereich dem gesellschaftlichen Wandel und verändert seine Inhalte und Zielsetzungen über die Zeit hinweg. Demzufolge verändern sich auch Begabungskonzepte und deren Programminhalte. Doch zunächst sei auf Begabung in gesellschaftlicher Dimension verwiesen, und zwar zunächst in den Vereinigten Staaten von Amerika.

#### 4.1 Zwischen 'Great talent hunt' und 'whiz kids': Die Amerikaner und die (Hoch) Begabung

Bei Tannenbaum (2002) findet sich ein recht detaillierter Überblick über den Verlauf der US-amerikanischen Begabungsgeschichte. Er stellt fest, dass besonders die Zeitspanne der späten 1950er und frühen 1970er Jahre in den Fokus der Begabtenförderung rückt. Dennoch zeigen sich in dieser Phase große Ambivalenzen: Amerika schwankt zwischen der zum Wohle der Nation ausgerichteten Begabtenförderung und der Herstellung von Chancengleichheit im Sinne einer Förderung aller lernbehinderten und sozial benachteiligten Kinder – die amerikanische Mentalität bewegt sich nicht nur in diesen Belangen zwischen zwei extremen Polen. Diese ideelle Pendelbewegung lässt sich bis zum heutigen Tag nachweisen.

Doch zurück in die 1950er Jahre (vgl. Tannenbaum: ebd.): Mit der Erfindung der Atombombe, damals als technisch-zivilisatorischer Durchbruch gefeiert, sowie deren Einsatz in den Endzügen des Zweiten Weltkriegs schien der US-amerikanische Durchbruch vollbracht; er besiegelte damals Amerikas Vorreiterrolle in Wissenschaft und Technik vor den kommunistischen Feinden im Osten. Dieser vermeintlichen Überlegenheit bot der Sputnik-Schock grundlegend Einhalt: Die Tatsache, dass die Russen die Ersten waren, die einen Satelliten in den terrestrischen Orbit schickten, demoralisierte das amerikanische Selbstverständnis und die nationale Identität nicht nur, sondern zog weitreichende militärische Konsequenzen nach sich. Admiral H. Rickover<sup>132</sup> befeuerte die Angst vor der vermeintlichen Überlegenheit der Sowjets, worauf die Regierung mit einer Bildungsoffensive in den öffentlichen Schulen mit dem Schwerpunkt auf der naturwissenschaftlichen Bildung reagierte – leider mit bescheidenem Erfolg.

---

<sup>132</sup> der „Vater“ des ersten amerikanischen Atom-U-Boots

Die Post-Sputnik-Zeit der späten 1950er Jahre nahm Rickovers Warnung vor der kommunistischen Bedrohung ernst, so Tannenbaum (ebd.), und tat enorme private und öffentliche Geldquellen auf, um Expertenwissen in Technik und Naturwissenschaft zu fördern. Mit der Zeit veränderte sich auch das Bild der Begabten bei den 'normalen Menschen', die zwar vordergründig bewundernd, im Stillen aber immer ein wenig argwöhnisch diese Gruppe betrachtete: Die patriotischen Amerikaner verstanden, dass Begabtsein dem Wohl der Nation dienlich sein kann. Der zunehmend globale Wettbewerb sorgte dafür, dass die *Great Talent Hunt*, eine staaten- und bundesweite Begabtsuche, junge Talente produzierte. Mit showartigen Massenveranstaltungen war sie eine Rekrutierungsveranstaltung um jeden Preis, die die Persönlichkeit und Individualität der jungen Erwachsenen auf ein Minimum reduzierte – alles diente dem großen Ganzen. Dennoch fiel in die Phase der späten 1950er Jahre auch die Zeit der amerikanischen Bildungsexpansion: Landesweit geltende Schulstandards ermöglichten den SchülerInnen der öffentlichen Schulen eine breitere Wissensbasis.

Durch die Präsidentschaft J.F. Kennedys änderte sich das Klima der Nation in den 1960er Jahren: Die USA präsentierten sich weltoffener, was man Kennedys Persönlichkeit und seiner Politik zuschreiben kann. Attraktiv war er besonders für junge Menschen. Dennoch musste man sich auch in dieser Zeit gegenüber den Russen positionieren: Die Mondlandung im Jahre 1969 galt als militärische Herausforderung, aber auch als Impuls in Richtung Begabtenförderung: So konnten möglichst viele junge Leute für die Naturwissenschaften rekrutiert werden. Gleichzeitig bildeten die „*Whiz kids*“ (ebd.: 37), junge Talente, eine ganze Wissenschaftsära in regierungstreuer Linie: Diese Personengruppe stand in der Verantwortung während des Kalten Krieges, ihrem Land einen besonderen Dienst zu erweisen. In die Zeit der 1960er Jahre fiel auch der Siegeszug Martin Luther Kings, der die elementare Forderung von Gleichheit aller Ethnien begründete, besonders der afroamerikanischen Bevölkerung. Generell zeigte sich diese Dekade mit der Förderung von Begabten zurückhaltend, eher im Fokus stand die Etablierung gleicher Bildungschancen. Trotz allen Bemühens für die Umsetzung dieser Forderung liefen in der amerikanischen Gesellschaft der 1960er Jahre Selektionsprozesse aufgrund ethnischer Zugehörigkeit ab: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, z. B. Hispano-Amerikaner, Afro-Amerikaner sowie die indianisch stämmigen Bevölkerungsteile, verfügten im Vergleich über weniger qualifizierte Bildungsabschlüsse als die weiße Bevölkerung – Minoritäten waren seit jeher unterprivilegiert (vgl. ebd.).

Mit dem Krieg in Vietnam verändert sich das Lebensgefühl aller Amerikaner. Während damals tagtäglich junge Soldaten mindestens verletzt oder gar tot in die Heimat zurückkehrten, spielt Präsident Lyndon B. Johnson der Bevölkerung ein vermeintlich schnelles Ende des Indochinakriegs vor. Gleichzeitig ließen sich in dieser Zeit Studentenunruhen an nahezu allen Universitäten und Colleges ausmachen; ihre Ziele diffundierten von politisch-gesellschaftlicher Umkehr bis zu 'Spaß für alle und

überall`. Gleichzeitig erwiesen sich die lange von der Regierung propagierten Karrieren in den Naturwissenschaften als nur mäßig erfolgreich, denn der Arbeitsmarkt veränderte sich in dieser Zeit: Vor allem in den Dienstleistungen war der Bedarf an jungen, gut ausgebildeten Fachkräften groß.

Zehn Jahre später erlebte die Begabungsforschung eine Vitalisierung: Viele Publikationen erschienen. Zudem bot die Verfügung des Kongresses *Provisions Related to Gifted and Talented Children`* für Grundschulen und weiterführende Schulen neue Möglichkeiten für die Förderung begabter Kinder und Jugendlicher. Der Gesetzeszusatz aus dem Jahre 1979 legte verbindlich fest, dass Schulleiter über den Spezifikationsgrad von Förderprogrammen, die Förderung auf bundesstaatlicher Ebene und die Evaluation der Programme sowie die Etablierung neuer Programme entscheiden konnten.

Sidney P. Marland unterbreitete der Regierung seine Befunde und Ergebnisse im sogenannten *Marland report*. Er kam zu dem Ergebnis, dass lediglich zwischen 1,5 und 2, 5 Millionen begabte Schulkinder von landesweiten Förderprogrammen profitieren. Damit wies er auf die damalige Situation der hochbegabten Kinder hin und avancierte gleichzeitig zur Zielscheibe für kritische Kommentare. Dennoch markierte er einen Meilenstein in der US-amerikanischen Begabungsentwicklung. Auf seiner Definition fußte die erste bundesweite Definition von Begabung, die einen multidimensionalen Kriterienkatalog für die Identifikation von begabten Individuen bereithält. Zudem etablierte sich dadurch seit 1974 die staatlich legitimierte und subventionierte Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen in den öffentlichen Schulen. Zeitgleich gründete sich das *National Office of the Gifted and Talented* (vgl. ebd.).

Im Jahre 1993 wird ein zweiter nationaler Bericht über den Status der Begabtenförderung in den USA veröffentlicht. Im *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* unter der Schirmherrschaft des *U.S. Department of Education* findet sich die zweite multidimensionale Definition. Zudem mahnt der damalige *Secretary of Education* R. Riley die *‘quiet crisis’* der Begabtenförderung an und bemerkt, dass in der US-Gesellschaft

*youngsters with gifts and talents that range from mathematical to musical are still not challenged to work to their full potential. Our neglect of these students makes it impossible for Americans to compete in a global economy demanding their skills (U.S. Department of Education: 1993: iii).*

Mit der Revitalisierung des Interesses an Hochbegabung geht gleichermaßen das Interesse an differenzierender Bildung einher. Das Motto *‘Teaching all children’* gilt im wahrsten Sinne des Wortes: Amerika sieht sich - zumindest theoretisch - in der Lage, Gleichheit in der Schule zu garantieren.

Zwar werden in der Identifikationspraxis nun traditionelle Verfahren gemeinsam mit Kreativitätstests verwendet, dennoch herrscht die IQ-Messung weiter vor. Erst Ramos-Fords und Gardners (1991)

Konzept eines Verhaltens-Beobachtungstests, der die Lernfähigkeit der Kinder unter realen, schulähnlichen Bedingungen untersucht, öffnet die Diskussion über IQ-abhängige Definitionen von Begabung überhaupt erst.

Diese Periode zeigt generell eine positive Veränderung für eine systematische und flächendeckende Hochbegabtenförderung: Man unterscheidet dabei zwischen *programs* und *provision*. *Programs*, deren umfangreiches Angebot auf einen längeren Zeitraum angelegt ist und einen großen Anteil am Lehrplan an Mathematik, Literatur, Kunst oder Sozialwissenschaften hat. Dagegen fokussiert *Provision* eher ein verkürztes *ad hoc*-Angebot, das durch einen bestimmten Lehrer angeleitet wird, der über besondere Interessen oder Wissensgebiete verfügt. Auch die Lehrplanentwicklung legt mehr Offenheit in ihrer Ausgestaltung an den Tag; dabei agieren die Schulen selbst. J. Renzulli (1986) entwickelt in diesem Zusammenhang *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, also Enrichmentkurse vor allem in den Naturwissenschaften, die überall in den USA abgehalten werden. Auch die Gründung des *National Research Center*, das an die Universität Connecticut angegliedert ist, kann als Meilenstein einer landesweit einheitlichen Begabtenförderung angesehen werden (Tannenbaum: 2002).

Doch bevor man überhaupt die Begabungen junger Menschen für die Belange einer Nation 'einspannen' kann, müssen diese als solche identifiziert werden.

#### 4.2 Die Identifikation von jungen begabten Amerikanern

Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Identifikationsprozess begabter Kinder und Jugendlicher und den Programmzielen und Inhalten. Nach Feldhusen und Jarwan (2002: 271) sei es essenziell, dass LehrerInnen und Eltern sich über den Begabungsbegriff und seine Ausprägungen klar sein sollten: „*They are descriptors of complex abilities as interactive components of human behavior that develop throughout the lifetime of gifted individuals*‘(...)“ (ebd.). So werden Definitionen und Konzepte skizziert, dann Methoden und Verfahren entwickelt, um sie für die Kinder und Jugendlichen in einem Programm 'brauchbar' zu machen. Folgende Fragen sollten sich Programmentwickler stellen:

*Will it focus in a few particular talents or a broad range of abilities? What tests, rating scales, behavioral observations, or product evaluations shall we use? How will the data we gather be synthesized or summarized to arrive at selection judgments? How do we effect the transition from data or profiles to actual classroom experiences and family support? (ebd.).*

Zudem solle im Idealfall das Label '(hoch-) begabt' bei der Identifikation nicht verwendet werden, denn während



*schools try to avoid labelling children in either positive or negative ways, there is a special need to avoid the 'gifted' label because of its high genetic pretence, because it mistakenly communicates to the majority of children that they have no special gifts or abilities, because it may evoke negative peer reactions, and finally because it may communicate to the labelled child that he or she has superior ability and hence should not have to work hard in school (ebd.).*

Die Forscher sprechen sich vielmehr dafür aus, jegliche Etikettierungsversuche zu vermeiden. Besser sei nach besonderen Talenten, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu suchen, um ihre individuellen Lernbedürfnisse zu analysieren, nicht um allgemeine Begabung zu forcieren. Eine multiperspektivische Sichtweise sei anzustreben, um der Ganzheitlichkeit des Menschen gerecht zu werden (ebd.).

Lange Zeit haben die Autoren die gängigen Identifikationsprozesse analysiert und kritisiert (Feldhusen, Baska & Womble: 1981; Feldhusen, Asher & Hoover: 1984; Feldhusen: 1991). Hoge (1988; 1989) kritisierte diese Praxis als auch die Literatur zur Identifikation von begabten Kindern. Er zog den Schluss, dass es wichtig sei, bei der Definition von Begabungen und Talenten präzise zu sein. Dabei sollten Definitionen auf Theorien menschlicher Fähigkeiten im Allgemeinen und besonderer Fähigkeiten bezogen sein. Nur dann könne der Identifikations- oder Selektionsprozess einen direkten Bezug zwischen Definition und zugehöriger Theorie herstellen. Des Weiteren, so Hoge, müsse sich das Förderprogramm um eine empirische Validierung bemühen. Feldhusen und Jarwan (2002: 279) empfehlen für den Identifikationsprozess Folgendes:

- (1) Identifikationsprozesse innerhalb der Begabtenförderung sollten auf aktuellen Konzeptionen und Theorien menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Talenten beruhen.
- (2) Nur valide und reliable Testverfahren und Rating-Skalen dürfen für den Identifikationsprozess ausgewählt werden.
- (3) Identifikation ist ein dynamischer Prozess. Man darf nicht davon ausgehen, dass auch mit einem multiplen Testverfahren ein Kind endgültig und unwiederbringlich als begabt eingestuft werden kann. Begabung und Talent sind dynamische Fähigkeiten, die der Evaluation bedürfen.
- (4) Kinder sollten nicht mit dem Label 'begabt' versehen werden. Es sei besser, den Prozess als Auswahl für bestimmte Programme zu betrachten. Darüber hinaus sei implizites Labeln von Kindern als 'nicht begabt' ein ernstzunehmendes Problem, besonders dann, wenn der Labelingprozess andere offen als 'begabt' einstuft. *Idealer* helfe ein sinnvoll konzipiertes Programm allen jungen Menschen dabei ihre Talente zu identifizieren, zu verstehen und zu entwickeln und zwar vom individuellen Anfangsniveau zum höchst möglichen.
- (5) Identifizieren bedeutet auch zu diagnostizieren: Dabei werden Stärken, Fähigkeiten und Talente sowie Schwächen, Probleme und Bedürfnisse offen gelegt (ebd.).

Standen an dieser Stelle die Prinzipien des amerikanischen Wegs der Identifikation im Vordergrund, geben die nächsten Seiten über die Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen Aufschluss.

### 4.3 Der amerikanische Weg (Hoch) Begabung zu fördern

Moon und Rosselli (2002) beschreiben, dass sich zwischen den Programmen mitunter große Unterschiede auf unterschiedlichen Ebenen hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur ausmachen lassen: Auf dem Makrolevel, so die Forscher, erstellt die Nationalregierung einen Maßnahmenkatalog, der als Begabtenförderung an den Schulen fungiert. Dies geschieht auch auf regionaler Ebene. Dagegen agieren die Verantwortlichen vor Ort auf der Mikroebene, indem sie in den einzelnen Schulbezirken Förderprogramme für die Lern- und Leistungsbedürfnisse etablieren, die mitunter stark variieren können. Dennoch erkennen Moon und Rosselli Gemeinsamkeiten bei allen Programmen: Es handelt sich dabei immer um ein

*articulated set of services for an identified subpopulation of gifted and talented students in a specific location or region. These services include identification procedures and differentiated educational experiences in a specified and delivery format and are designed to develop the talents of high ability (Moon & Rosselli: 2002: 499).*

Wobei die theoretische Grundlage der Fördermodelle von einem sehr allgemeinen, oberflächlichen Begabungsverständnis bis zu sehr differenzierten Formulierungen reicht (ebd.). Einen theoretischen Bezugsrahmen gibt das *Purdue Secondary Model* (Feldhusen & Robinson: 1986), wohingegen das *Autonomous Learner Model*<sup>133</sup> (Betts: 1985; VanTassel-Baska: 2002) oder Renzullis *Schoolwide Enrichment Program* (Renzulli & Reis: 1985) sehr detailgenau die Programmkomponenten aufzeigen.

Die Wahl des theoretischen Bezugsrahmens sei den Programmgestaltern überlassen, so Moon und Rosselli (2002: 509) und sei weiterhin abhängig vom jeweiligen Begabungskonstrukt. Dennoch sei es wichtig einen Plan als Orientierungshilfe, um überhaupt ein Begabtenförderprogramm starten zu können, in Betracht zu ziehen:

- (1) *The formal philosophy statement.*
- (2) *Goals for the overall program development effort*
- (3) *A brief description of the major tasks to be accomplished in achieving the goals with the person(s) responsible for each task*
- (4) *Timelines for each aspect of the overall project*
- (5) *Projected budget*
- (6) *Evaluation procedures for each major task/component of the plan*

---

<sup>133</sup> Dieses Modell wurde entwickelt, um den kognitiven, sozialen und emotionalen Lernbedürfnissen begabter Kinder und Jugendlicher zu genügen; dabei sollen die Kinder und Jugendlichen für ihr eigenes Lernen verantwortlich werden, indem sie ihr Lernen weiterentwickeln, einsetzen und auf einen Problembereich anwenden und zuletzt auch evaluieren. Das Modell unterteilt sich in fünf Dimensionen: (1) Orientierung, (2) individuelle Entwicklung, (3) Enrichment Aktivitäten, (4) Seminare und (5) Tiefenforschung. Ungeachtet der mangelhaften Datenlage des Modells, ist es eines der am weitesten in den USA verbreiteten Modelle (Betts: 1985); Lehrer haben die Einführung des Modells an Schulen begrüßt. Zum Modell gehören Lehrertrainings.

(7) *Process for periodic revisions of the action plan after implementation begins (Moon & Rosselli: 2002: 509).*

Eine gezielte Programmentwicklung beinhaltet einen systematischen Ansatz, um Programmformate zu selektieren und damit die Verbreitung von bruchstückhaften und randständigen Programmen, die für die erste Phase der Förderprogramme in den USA kennzeichnend sind, zu unterbinden (Cox, Daniel & Boston: 1985; Borland: 1989). Zum Teil werden in den USA solche Programme von der Regierung subventioniert, aber ein Großteil der Begabtenförderung muss ohne staatliche Unterstützung auskommen. Im Falle einer finanziellen Unterstützung tragen der Bundesstaat und der Schulbezirk einen Teil, das meiste wird jedoch durch private Sponsoren getragen (Gallagher, Weiss, Oglesby & Thomas: 1983; Van Tassel-Baska: 1998). Westberg et al. (1998) untersuchten 1.200 Schulbezirke und fanden heraus, dass nur eine sehr kleine Anzahl der Schulbezirke Gelder für die Begabtenförderung ausgibt und die Mehrheit der Bezirke die Wirkungen ihrer Programme nicht evaluiert. Darüber hinaus fand zwischen den Klassenlehrern und den Begabtenförderlehrern kein kollegialer Austausch statt.

Ein weiteres Instrument der Programmentwicklung liegt in der Entwicklung des Lehrplans, einem der „herausforderndsten Aspekte der Programmgestaltung“ (Moon & Rosselli: 2002: 512). So brachte es die amerikanische Reformbewegung der frühen 1990er Jahr zu globalem Einfluss: Alle Nationen erkannten ihre zukünftigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Hoffnungen in einer gebildeten Bürgerschaft, die mit den neuen Informationstechnologien umzugehen weiß. Zudem forderten demografische Umbrüche die Staaten heraus und erweiterten diese Angelegenheit auf globales Ausmaß. Mit diesen Herausforderungen ist Lehrplanentwicklung im Allgemeinen und im Besonderen auch mit der Begabtenförderung verzahnt. Van-Tassel-Baska (2002: 345) benennt die Kerngedanken einer solchen Lehrplan-Theorie, die Gültigkeit für *alle* Lerner haben muss:

- (1) *All learners should be provided curriculum opportunities that allow them to attain optimum levels of learning.*
- (2) *Gifted learners have different learning needs compared with typical learners. Therefore, curriculum must be adapted or designed to accommodate these needs.*
- (3) *The needs of gifted learners cut across cognitive, affective, social and aesthetic areas of curriculum experiences.*
- (4) *Gifted learners are best served by a confluent approach that allows for accelerated and advanced learning, and enriched and extended experiences.*
- (5) *Curriculum experiences for gifted learners need to be carefully planned, written down, and implemented in order to maximize potential effect.*
- (6) *Curriculum development for gifted learners as a central tool for future planning and revision of curriculum documents.*

VanTassel-Baska spricht sich dafür aus besonders für begabte Lerner einen gesonderten Lehrplan zu erstellen, der sich von dem anderer Lerner unterscheidet. Auch hier findet sich die Forderung nach Differenzierung, mitunter sogar nach Individualisierung. Die Basis der Auswahl von Inhalten eines

Begabtenprogramms und dessen Differenzierung bilden gerade die interindividuellen Unterschiede und Lern- und Leistungsbedürfnisse der begabten Lerner. Ausführliche und umfassende Datensammlungen sowie Verhaltensbeobachtungen sind dafür die Grundlage. Ein Lehrplan für begabte Kinder der Jugendliche kann laut VanTassel-Baska folgende Orientierungspunkte haben, die den Lernbedürfnissen begabter Kinder entsprechen:

1. *The capacity to learn at faster rates* (Colangelo, Assouline & Gross: 2004)
2. *The capacity to find, solve, and act on problems more readily* (Sternberg: 1981)
3. *The capacity to manipulate abstract ideas and make connections more readily* (Gallagher & Gallagher: 1995; VanTassel-Baska & Stambaugh: 2006) (VanTassel-Baska & Stambaugh: 2008: 348).

In den USA liegt ein deutlicher Fokus der Begabtenliteratur auf der Inhaltsseite des Curriculums (vgl. VanTassel-Baska: 2008; VanTassel-Baska: 2002); hier finden sich Orientierungshilfen über Voraussetzungen, Bedingungen, Zielsetzungen und Evaluation von Begabtenförderprogrammen. Solche möglichen Aspekte einer Lehrplanentwicklung für begabte Lernerinnen und Lerner nennt sie hier:

1. *Curriculum as the development of cognitive process.* Fokus auf Entwicklung der Fähigkeiten, Förderung des Denkvermögens und Lernstrategien.
2. *Curriculum as technology.* Fokus auf Prozessorientierung, Balance zwischen Input und Outputorientierung, nationale Standards und Standards auf Staatenebene
3. *Curriculum as personal relevance.* Kindzentrierung, Interessen des Kindes, maßgeschneidertes Programm
4. *Curriculum as social reconstruction.* Bildungsinstitutionen Motor zum sozialen Wandel, Curriculum sollte in einem größeren kulturellen und sozialen Rahmen gesehen werden. Fokus auf Multikulturalismus
5. *Curriculum as academic rationalism.* Westliche Tradition des rationalen Humanismus
6. *Curriculum as a precursor to career/professional life:* In diesen Programmen sollen die Schülerinnen und Schüler lebenslang Lernen, Verbindung zwischen der Begabung und einem möglichen Berufsbild (alle ebd.: 348ff.).

Generell erfuhr und erfährt Bildung Reformdruck durch Veränderungen im Lehrplan, die im Bereich der Leistungsanpassung auf das Niveau aller Lerner, und vor allem auf die erfolgreiche Adaption des Lehrplans an die Lernbedürfnisse begabter Lerner, als Schulentwicklung gewertet werden dürfen (ebd.: 346). Dieser Wandel wurde unter anderem durch den *Javits Act* des *U.S. Department of Education* unterstützt, der gar eine Revitalisierung des Interesses am „*curriculum work*“ (ebd.) entfachte. Auch VanTassel-Baska sieht den Antrieb dieser Lehrplanadaptionen in der Besorgnis der Nation hinsichtlich ihrer eigenen Zukunftsfähigkeit. Zudem werden die momentanen Sorgen durch die schwierige demografische Situation, globale Abhängigkeiten (ebd.: 347) sowie die Ergebnisse der internationalen Bildungsvergleiche angefeuert: Sie beschleunigen geradezu das Bedürfnis nach einer Reform. Mitunter

formen auch Entwicklungen in der Wissenschaft, zum Beispiel der Intelligenzforschung (Gardner: 1983; Sternberg: 1985), diesen Prozess.

Im Folgenden sei auf die Schwerpunkte verwiesen, die sich besonders für die Begabtenförderung in den USA ausmachen lassen.

#### 4.3.1 Förderung durch Akzeleration

In ihrem Buch *A Nation Deceived* (2004) berichten Colangelo, Assouline und Gross über den gegenwärtigen Stand der Begabtenförderung, vor allem der Akzelerationsforschung in Amerika und entlarven dabei die USA als „betrogene Nation“, die ihre besten Schüler ausbremst<sup>134</sup>. Sie beschreiben die Wirksamkeit einer Fördermöglichkeit, die über die Grenzen der USA bekannt geworden ist und in vielen anderen Staaten mit einigen Abweichungen durchgeführt wird. Dennoch ist

Akzeleration (...) eines der kuriosesten Phänomene im Bildungsbereich. Ich kenne kein anderes Thema, das so einen breiten Graben zwischen Forschungsergebnissen und allgemeinen Überzeugungen aufwirft. Die Akzelerationsforschung ist einhellig positiv, die Vorteile der richtigen Akzeleration so eindeutig, dass es nur schwer nachvollziehbar ist, wie sich Pädagogen dagegen sträuben können (ebd.: 16).

Doch was versteht man unter dem Begriff 'Akzeleration'. Colangelo, Assouline und Gross definieren:

Mit Akzeleration absolvieren Schüler ihre Schullaufbahn schneller oder in einem jüngeren Alter als gewöhnlich. Das bedeutet, dass das Niveau, die Komplexität und das Tempo des Lehrplans an den Wissensstand und die Motivation des Schülers angepasst werden müssen. Beispiele für Akzeleration sind vorzeitige Einschulung, Überspringen einer Jahrgangsstufe, Förderung in einem Fach oder Advanced Placement (AP, d.h. die Belegung von Kursen auf College-Niveau während der High School). Akzeleration ist in erzieherischer Hinsicht wirksam, kostengünstig und kann die Unterschiede zwischen Schülern aus reichen und armen Schulen ausgleichen helfen. (ebd.: xi).

Die Autoren beschreiben ihr Akzelerationskonzept genauer: Demnach bedeutet Akzeleration, dass das Niveau sowie die Komplexität und das Tempo des Lehrplans an den Lern- und Wissensstand und die Motivation des Schülers angepasst werden. Zudem sei Akzeleration eine Strategie, die nicht mit Zwang zum Lernen arbeite, sondern vielmehr individuelle Unterschiede respektiert und deswegen Flexibilität vom Bildungssystem erwarte. Insgesamt benennen die Autoren 18<sup>135</sup> unterschiedliche Möglichkeiten der Akzeleration (ebd.: 8).

---

<sup>134</sup> Entsprechend der deutsche Titel des Buches: Eine betrogene Nation. Wie Schulen die besten Schüler Amerikas bremsen.

<sup>135</sup> Darunter sind vertreten:

1. Frühere Einschulung in die Vorschule
2. Frühere Einschulung in die erste Klasse
3. Überspringen einer Jahrgangsstufe
4. Fortlaufender Fortschritt

Dennoch scheint es, als sei es um diese Möglichkeit der Förderung amerikanischer Begabter nicht gut bestellt. „Ignoriert Amerika herausragende Leistung?“ (ebd.: 1), fragen Colangelo, Assouline und Gross. Man muss ihre Frage wohl bejahen, denn so hält das amerikanische Schulsystem „begabte Schüler zurück, indem es sie zwingt, im Gleichschritt mit ihren Klassenkameraden zu lernen“ (ebd.). Der Wunsch der Schüler mehr und schneller als ihre Altersgenossen zu lernen, werde von den Verantwortlichen ignoriert.

Über diese Feststellung hinaus nennen die Autoren zwölf Gründe, warum im amerikanischen Bildungssystem nur selten akzelerierter Unterricht angeboten wird. Einer dieser Gründe liegt im 'Nicht-Wissen', denn die meisten amerikanischen Lehrer wüssten nichts über die Forschungsergebnisse sowie die Vorteile, die Akzeleration im Unterricht mit sich bringt. Zudem hielten Lehrer eher an ihren persönlichen Überzeugungen fest als wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu glauben; darüber hinaus würde weithin die Auffassung vertreten, dass Alter gleich Jahrgangsstufe entspreche und damit der bestimmende Faktor für die Platzierung der Schüler in den einzelnen Jahrgangsstufen sei. Hier einige Auszüge aus dem Plädoyer für den vermehrten Einsatz von Akzeleration an amerikanischen Schulen:

1. Akzeleration ist die wichtigste Intervention im Lehrplan besonders begabter Kinder.
2. Für begabte Schüler zeigt Akzeleration eine langfristige positive Wirkung in akademischer wie sozialer Hinsicht. (...)
7. Es gibt Beweismaterial und Mechanismen, die Schulen bei guten Entscheidungen über Akzeleration helfen können, damit sie zu einer risikoarmen und erfolgreichen Intervention für qualifizierte Schüler wird. *The Iowa Acceleration Scale*<sup>136</sup> ist ein bewährtes, wirksames Instrument, das Schulen bei der Entscheidung zur jahrgangsbasierten Akzeleration helfen kann. (...)
14. Trotz umfangreicher Forschungsergebnisse, die den Erfolg und die Machbarkeit der Akzeleration belegen, stehen ihr viele Erzieher eher negativ gegenüber.

- 
5. Unterricht nach eigenem Lerntempo
  6. Akzeleration in bestimmten Unterrichtsfächern/partielle Akzeleration
  7. Kombinierte Klassen
  8. Komprimierung des Lernstoffes
  9. Größere Reichweite des Lernstoffes
  10. Mentoren
  11. Unterrichtsergänzende Kurse
  12. Fernkurse
  13. Vorgezogener Schulabschluss
  14. Gleichzeitiger/dualer Besuch verschiedener Bildungsanstalten
  15. Seminare auf College-Niveau während der High School (Advanced Placement)
  16. Prüfungen
  17. Akzeleration im College
  18. Frühe Einschulung in Mittelschule, High School oder College (ebd.: 12)

<sup>136</sup> Die *Iowa Acceleration Scale (IAS)* ist eine Methode, die von Schulen in allen 50 Bundesstaaten sowie in Australien, Kanada und Neuseeland eingesetzt wird. Sie unterteilt sich in zehn Abschnitte, die alle Faktoren des Kindes (Alter, schulisches Angebot,...) berücksichtigen und darüber hinaus allgemeine Informationen wie Schul- und Familiensituation, IQ-Wert und die persönliche Einstellung des Kindes zur Akzeleration abfragen. Es folgen die Geschichte der Schule und verschiedene Tests zu Fähigkeiten, Eignung und Leistung. Daraus errechnet sich ein kumulatives Ergebnis. Die *IAS* dient als Hilfestellung für Eltern, Lehrer und Schulleitung, um die Entscheidungsfelder einer Akzelerationsmaßnahme zu gewichten (ebd.: 23).

15. Um eine grundlegende Veränderung in der Auffassung von Bildungs-Akzeleration in Amerika zu erreichen, müssen wir sämtliche Motoren in Bewegung setzen: Gesetzgebung, Gerichte, Verwaltungsvorschriften sowie professionelle Maßnahmen. (...)
18. Die wenigen Probleme, die im Zusammenhang mit Akzeleration aufgetreten sind, sind hauptsächlich auf unvollständige oder schlechte Planung zurückzuführen.
19. Bildungsgleichheit ist nicht dasselbe wie Unterschiedslosigkeit. Gleichheit respektiert individuelle Unterschiede bei der Lernbereitschaft und erkennt den Wert eines jeden Schülers an. (...) (ebd.: 2)

Dennoch gibt es die Tendenz in der amerikanischen Schulpraxis eher die Akzeleration zu unterbinden als zu fördern. Aber warum? Auch hierfür geben die Autoren eine denkbare Antwort: Einst gründete sich Amerika auf der Überzeugung, dass jeder Mensch mit dem Recht geboren wird, seine Träume zu verwirklichen. Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung nennt dies die universellen Rechte auf 'Leben, Freiheit und das Streben nach Glück'. Im Zeitalter der Gründerväter fand man begabte jüngere Schüler oft in Colleges und Universitäten, zuhause wurden sie von Privatlehrern unterrichtet und damit auf die weiterführende Bildung vorbereitet. Noch „bevor große Konzerne und riesige Schulsysteme in unserem Land zur Norm wurden“ (ebd.: 11), war eine individualisierte Bildung die übliche Praxis.

Vor allem im ländlichen Amerika existierten unzählige Zwergschulen, in denen Schüler nach ihrem eigenen Tempo lernen konnten. Zwischen Schüler und Lehrer herrschte Vertrautheit, heute würde man hier von einem optimalen Betreuungsverhältnis sprechen. Doch mit dem Wachstum der Bevölkerung und einer zunehmenden Standardisierung der Massenkultur veränderte sich die Zwergenschule in eine Masseninstitution, die die Zusammensetzung der Lerngruppen nach Schüleralter anstatt Wissensstand und Motivationslage einteilte. Colangelo, Assouline und Gross (2004) sehen darin keine „erzieherische Entscheidung“ (ebd.: 11), sondern eine organisatorische Notwendigkeit. Kinder sollten nun unter Gleichaltrigen lernen: „Man sah einen wichtigen Fortschritt darin, dass Ähnlichkeiten in einer Gruppe anerkannt und aufgegriffen wurden“ (ebd.). Die Entscheidung für diesen Organisationstyp schulischen Lernens fiel gleichzeitig mit dem Glauben der Amerikaner an die Effizienz des industriellen Organisationsmodells. Leider aber auch zulasten der Individualität der Schülerinnen und Schüler. Anders in Kriegs- und Krisenjahren: Vor allem in den 1940er Jahren animierte Amerika seine Schüler und Studenten dazu, ihre Schul- und Collegezeiten schneller als gewöhnlich zu absolvieren. In solchen Krisenzeiten scheint es, dass die politische Führung spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten mehr Wichtigkeit zumisst, als Traditionen und Regeln. Interessant ist hierbei die Bemerkung der Autoren, dass in nationalen Krisenzeiten auch die Öffentlichkeit ein vermehrtes Interesse an Akzelerationsmaßnahmen habe und zum Beispiel die vorzeitige Zulassung zum College als förderlich ansieht.

Doch Förderung beschränkt sich nicht nur auf den Bereich der Akzeleration. Auch die Individualisierung des Lernens kann zum einen als Teilbereich der Akzeleration selbst gesehen werden, zum anderen handelt es sich hierbei auch um einen gegenwärtigen Förderschwerpunkt. Ganz deutlich

zeigt sich zudem hier die Verbindung zur Lehrplanentwicklung sowie allgemeinen Tendenzen in Gesellschaft und Schule.

#### 4.3.2 Förderung durch Individualisierung

Thompson und Morris (2008: 310) betonen den Versuch amerikanischer Schulen individualisiertes Lernen ihren begabten Schülern anzubieten:

*A fundamental goal of most gifted education programs is to provide students with an opportunity for learning that addresses their unique needs and abilities by engaging them in a curriculum that is both stimulating and challenging, and enhances their development (vgl. Department of Education: 1993) (ebd.: 2008: 320).*

Lernen soll auf die Individuallage des Lerners abgestimmt werden; auch sein 'Lernplan' enthält diese individualisierten Elemente, die gleichermaßen motivierend und herausfordernd wirken sollen. Um dieses theoretische Konstrukt in Schulpraxis umwandeln zu können, brauchen die Schulen vor allem qualifiziertes Personal. So heuern Schulbezirke vermehrt Lehrer an, die mit der Beschulung von begabten jungen Menschen vertraut sind – den begabten Kindern wird *“individualized tutoring, accelerated coursework or classroom placement, afternoon programs, and the opportunity to interact with intellectually equal and/or similarly talented peers”* (Smutny: 2003; in: Thompson & Morris: ebd.) zuteil. Entwicklungspsychologische Besonderheiten, die begabten Kindern und Jugendlichen immer wieder zugesprochen werden, sollen dabei besonders berücksichtigt werden.

Jane Clarenbach stellt heraus, dass die *“gifted student population itself is diverse, with variability in intensity, maturity, risk-taking, creativity and degree of giftedness, among other traits”* (Clarenbach: 2007: 17); damit unterstreicht sie im Grunde die Annahme, dass es sich bei begabten Schülerinnen und Schülern um eine heterogene Gruppe handelt. Damit scheint auch die Forderung nach einem differenzierten, schüleradäquaten Unterricht gerechtfertigt. Von schulpraktischer Seite wird die These Clarenbachs besonders für den Elementarbereich gewichtet. So spricht Peter Gorman, *Superintendent* der öffentlichen Schulen im Bezirk Charlotte-Mecklenburg in North Carolina davon, dass *“so many resources at the elementary level”* (ebd.) bereitgestellt werden. Und das aus gutem Grund: So seien *“for all students, the early years of education (...) critical”* (ebd.).

Somit ergibt sich folgendes Bild: Die Angebote für begabte Lerner variieren stark zwischen den Bundesstaaten, manchmal zwischen Schulbezirk und Schulbezirk (ebd.). Denn wie begabte Kinder und Jugendliche in den USA unterrichtet und gefördert werden, hängt davon ab, wie die *„public education enterprise“* (Gallagher: 2002: 685), ein schwerfälliger Verbund von über 15.000 Schulbezirken in 50 Staaten, finanzielle Mittel zur Verfügung stellt, während die Staatsregierung lediglich einige Studien mit



Subventionen unterstützt und Gelder zur Förderung von Kindern aus 'special populations'<sup>137</sup> sowie Kindern aus schwachen ökonomischen Elternhäusern unterstützt.

Eng verbunden mit der Individualisierung des Lernens, ist das „*Ability Grouping*“ (Gallagher: 2002: 688), das Lerner mit ähnlichen Lernvoraussetzungen und Wissensständen gruppiert, ganz im Sinne einer Differenzierung des Lernens.

#### 4.3.3 Förderung durch *Ability Grouping* und *Productive Thinking*

Immer wieder stellt sich die Frage, wie begabte junge Menschen lernen und unterrichtet werden können. Dabei müssen wünschenswerte Praktiken der Begabtenbildung mit allgemeinen pädagogischen Grundsätzen, also „*gifted and general education*“ (Gallagher: 2002: 688) wie es in der amerikanischen Literatur heißt, durch solide Forschung untermauert werden.

*Many educators have pointed out, that various educational strategies could be profitably used for all students. Examples of such approaches are enrichment, inquiry, discovery, problem solving, problem finding, etc. All students profit from the challenge of doing their own thinking instead of memorizing pre-digested content (ebd.).*

An dieser Stelle wird deutlich, dass zwischen einer allgemeinen Didaktik und einer Begabten-Didaktik nicht wesentlich unterschieden werden muss, obwohl die Forderung nach dieser an vielen Stellen laut wird. Alle Schüler profitieren, egal auf welchem Begabungsniveau, von der Herausforderung sich Sachverhalte selbst anzueignen. Für begabte Schülerinnen und Schüler sollte das Anspruchsniveau beim 'Entdeckenden Lernen' und beim Problem-Lösen entsprechend höher und abstrakter angesiedelt sein; in jedem Fall müssen die Lerninhalte an das Lern- und Leistungsniveau des Schülers / der Schülerin adaptiert werden. Shore und Delcourt (1996) betonen zudem, dass 'ability grouping', 'acceleration' sowie 'differential programming' sich besonders für begabte Schülerinnen und Schüler eignen – der Hauptgrund dafür liegt darin, dass diese Schülergruppe bereits die Lerninhalte des Standardlehrplans verinnerlicht hat und somit in einem schnelleren Tempo sich tiefer gehenden Lerninhalten widmen kann. Mehr und mehr Pädagogen sehen in einem differenzierten Lernangebot des Standardlehrplans den Schlüssel zur effektiven Begabtenförderung, wenn sich auch die Beispiele aus der konkreten Schulpraxis auf wenige beschränken.

Eine weitere Form der schulpraktischen Begabtenförderung liegt laut Gallagher im „*productive thinking*“ (2002: 688). Eine Reihe von Studien, die das Schachspielen von Experten mit dem von Novizen gegenüberstellen, führte zu der Annahme, dass die breite Wissensbasis der Experten sie auf problematische Situationen effektiver reagieren ließ. Perkins und Soloman (1989) machen darauf

---

<sup>137</sup> Damit sind meist Kinder mit Migrationshintergrund gemeint.

aufmerksam, dass, wenn in der Begabtenförderung kreatives Denken und Problemlösefähigkeiten gelernt werden sollen, dann müsse dies innerhalb des Kontexts einer starken inhaltlichen Basis geschehen. Die Prozesse des produktiven Denkens und eines anspruchsvollen Inhalts in einem integrativen Lehrplan zeigt Van Tassel-Baska (1997: 128) in drei Dimensionen:

- (...)
- (4) *emphasizing advanced content knowledge that frames disciplines of study;*
  - (5) *providing higher order thinking and processing; and*
  - (6) *focusing learning experiences around major issues, themes, and ideas that define both real world applications and theoretical modelling within and across areas of study.*

Beispiele der vorgestellten Vorgehensweise finden sich im *'problem based learning model'* und der *'enrichment triad'* (vgl. Renzulli; Gallagher: 2002). Eine der zunehmend populären Instruktionsstrategien im amerikanischen Bildungssystem ist das *'problem based learning'*-Modell, kurz *PBL*. Dieser Ansatz entfernt sich von den ansonsten so weit verbreiteten „*didactic lectures*“<sup>138</sup> (Gallagher: 2002: 689) an Schulen und Universitäten. Dennoch sind auch Kritikpunkte mit *PBL* verbunden (vgl. Stepien, Gallagher & Workman: 1993):

- *Learning is initiated with an ill-structured problem. (This is one in which the solution to the problem is not embedded in the statement of the problem itself as would be true in an arithmetic reasoning problem)*
- *The student is made a stakeholder in the situation (may be asked to play the role of a legislator or scientist forced to make a decision about the situation)*
- *The instructor plays the role of metacognitive coach (helps guide the student in their search for important knowledge by helping with the organization of information) (In: Gallagher: ebd.).*

Der *PBL*-Ansatz soll das Interesse sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler erhöhen, ohne dabei das Beherrschen des Inhalts zu verlieren (Gallagher & Stepien: 1996). Seit Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen auf unterschiedliche Inhaltsniveaus angepasst werden können, scheinen im *PBL*-Ansatz einerseits Herausforderungen für begabte Kinder und Jugendliche zu liegen, andererseits können alle Kinder und Jugendlichen mit einbezogen werden. Renzullis Enrichment-Triade verfolgt das Ziel, aus Schülerinnen und Schülern produktive Denker zu machen. Erst sollen die Schülerinnen und Schüler mit wichtigen Themen vertraut gemacht werden, in einem zweiten Schritt werden die Kinder und Jugendlichen mit Methoden ausgestattet, mit denen Antworten gefunden werden können und zuletzt geht es darum, ein reales Problem mit den im zweiten Schritt gelernten Strategien zu lösen.

---

<sup>138</sup> Im Sinne einer 'Vorlesung' des Lehrers/Dozenten, im Deutschen im schulischen Kontext auch unter dem Begriff 'Frontalunterricht' zu finden.

Darüber hinaus stellt Gallagher (2002: 687) folgende Trends in der schulpraktischen Organisation von begabten Kindern und Jugendlichen heraus: Zum einen organisieren einige Schulen so genannte „*cluster groups*“ (ebd.) (vgl. Gentry & Owen: 1999), in denen sechs bis zehn Schüler eine Untergruppe in der Regelklasse formieren und durch einen „*consultant teacher*“ (ebd.) betreut werden. Zudem führe eine „*general dissatisfaction*“ (Gallagher: 2002: 687) der Eltern kombiniert mit dem meist mangelhaften Status quo der öffentlichen Regelschule zur Etablierung zahlreicher alternativer Lernumwelten: So gründeten sich „*charter schools*“ (ebd.), also Schulen, die sich von den Regularien der staatlichen Schulen lossagen konnten und ähnliche, wenn nicht bessere Möglichkeiten der Ausbildung bieten. In solchen Schulen fordern die Eltern der begabten Kinder mehr Mitspracherecht ein, um so auf das Schulprogramm Einfluss zu nehmen. Zum anderen finden sich in vielen amerikanischen Schulbezirken die „*magnet schools*“ (ebd.), die ihren Schülern ein fachbezogenes Enrichment zum Beispiel in Mathematik, Kunst oder im kreativen Schreiben bieten. Auch das in Flächenstaaten wie den USA weitverbreitete „*home schooling*“ (ebd.) verstärkt sich mit der steigenden Anzahl von Heimcomputern. Gerade im Bereich der Begabtenbildung bietet *homeschooling* ein stark individualisiertes Lernen, wenn auch in einem begrenzten Rahmen, da zumeist die Eltern den Unterricht übernehmen; es ist daher in der Regel im Primarbereich angesiedelt. Für diese Alternativen zur öffentlichen Regelschule spricht die Studie von Kulik und Kulik (1991): Sie zeigen, dass in ihnen ein klarer Vorteil gegenüber dem regulären Klassenunterricht besteht.

Begabtenförderung scheint durchaus in die Schulrealität implementierbar – theoretisch zumindest. Dass ihr viele Herausforderungen in der Praxis gegenüberstehen, zeigen die folgenden Seiten.

#### 4.4 Die 'Hot topics' der amerikanischen (Hoch) Begabtenförderung

Die NAGC formuliert auf ihrer Internetseite sogenannte *Hot Topics*, also momentan heiß diskutierte Themen im Bereich der Begabtenförderung. Unter der Überschrift „*Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Our Nation's Renewable Resources*“ heißt es:

*Although the U.S. still has the strongest scientific and technological enterprise and the best research universities in the world, numerous businesses and government leaders are voicing concern that we are in danger of our economic advantage if we fail to re-commit to increasing the pipeline of U.S. talent into the fields of science, technology, engineering, and mathematics (STEM)*<sup>139</sup>.

In diesen Zeilen wird deutlich, was die Amerikaner im Bereich der Begabtenförderung gerade bewegt: Einerseits verfügen sie über ausgezeichnete universitäre Einrichtungen und liefern demnach einen großen Anteil an Forschungsergebnissen mit globaler Wichtigkeit, andererseits laufen sie Gefahr, dass

---

<sup>139</sup> Unter: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=1484>; download am 23.07.09

die „*pipeline of U.S. talent*“ (ebd.) in den Bereichen Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik zu versiegen droht. Davon sei auch der „*economic advantage*“ (ebd.) betroffen. Generell liege das Problem nicht bei den Universitäten, sondern „*the failure of our K-12 education system to prepare and encourage promising students for the STEM disciplines*“ (ebd.). Wichtig sei es, gerade die in diesen Disziplinen begabten Kinder und Jugendlichen für ihre Aufgabe vorzubereiten: Ihnen zu versichern, die *most valuable and renewable resource*“ der amerikanischen Nation zu sein und ihren Fortschritt in der Welt weiterhin zu sichern.

Die Lösung dafür liegt laut NAGC in der Aus- und Weiterbildung begabter Kinder und Jugendlichen durch so genanntes „*high-level coursework*“ (ebd.) in Form von Spezialklassen in Mittel- und Grundschulen, Spezialschulen, Online-Alternativen im Rahmen des E-Learning und diversen Optionen nach der zwölften Jahrgangsstufe. Zum anderen sollen „*highly skilled teachers*“ (ebd.), also Lehrer mit Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie Kenntnissen bei Differenzierung, Akzeleration und Lehrplanmodifikation, den Ansprüchen von begabten Lernern gerecht werden. Die NAGC sieht dabei folgende Herausforderungen, denn die schulische Realität zeichnet ein anderes Bild: Die Mehrheit der begabten Kinder und Jugendlichen verbringt bis zu 80 Prozent ihrer Schulzeit in Regelklassen, anstatt in speziellen Programmen gefördert zu werden. Zudem haben nur 13 Staaten öffentliche und gleichzeitig überstaatliche Akademien mit mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung. Dazu kommt ein weiteres Problem: Obwohl Schulen nur selten an in der Begabtenförderung ausgebildete Lehrer herankommen - auf nationaler Ebene stellt das ein Problem für alle Fächer dar - prognostiziert das *U.S. Department of Education*, dass die Schulen bis zum Jahr 2010 2,2 Millionen neue Lehrer anwerben müssen. Mit dem Ziel diese neue Lehrergeneration einzustellen, wird besonders im *STEM*-Bereich eine große Veränderung erwartet: Gerade im *STEM*-Bereich in K-12 steht auf der nationalen Bildungsagenda der USA die grundlegende Verbesserung des Lernens und Lehrens (ebd.).

Eine weitere 'Hot Topic' liegt in der so genannten „*Differentiation of Curriculum and Instruction*“<sup>140</sup>, also der in der Begabtenförderung immer wieder geforderten Differenzierung beziehungsweise Individualisierung des Lehrplans sowie des Unterrichts. Ähnlich gebetsmühlenartig erwächst hierbei die Forderung einer Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts; so heißt es die „*modification of content, process, product and/or learning environment to tailor curriculum and instruction to the individual needs of all learners – including gifted learners*“ (ebd.) sei notwendig, um den Schüler optimal zu fördern. Interessant ist hier der Bezugsrahmen der Formulierung: Differenzierung sei wichtig für alle Lerner. Weiter heißt es, dass Differenzierung im Unterricht und beim Lernen nicht die einzige Möglichkeit sei, um begabten Lernern Angebote bereitzustellen, aber „*it is an essential part of ensuring that high ability learners are adequately challenged and make continuous progress*“ (ebd.). An dieser Stelle verweist die

---

<sup>140</sup> Unter: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=978>; download am 23.07.09.

NAGC auf unterschiedliche Literatur zur Differenzierung im Klassenraum, unter anderem findet sich dort Susan Winebrenners Buch *Teaching gifted kids in today's regular classrooms* (2009), das mittlerweile auch ins Deutsche übersetzt wurde und einen guten Überblick über Differenzierungsmöglichkeiten im Unterricht mit begabten Kindern gibt. Allerdings ist das Buch sehr auf den Grundschulbereich ausgerichtet. Zudem ergeht hier auch der Verweis auf eine Publikation von Carol Ann Tomlinson mit dem Titel *Meeting the needs of gifted learners in the regular classroom: vision or delusion?*<sup>141</sup>, deren unterrichts- und schulpraktische Hinweise eher auf das deutsche Gymnasialniveau abzielen.

Dass die USA seit jeher ein Einwanderungsland sind, scheint unbestritten. Demzufolge zeigt die amerikanische Bevölkerungsstruktur eine bunte Zusammensetzung aus diversen Ethnien. Folglich sitzen in vielen amerikanischen Klassenräumen Schüler mit Migrationshintergrund. Viel komplexer als diese bloße Feststellung, ist der Versuch, ihren teils unterschiedlichen Lern- und Leistungsniveaus gerecht zu werden. Das war und ist eine Aufgabe, der sich die Regelschule erst in den letzten zehn Jahren bewusst wird<sup>142</sup>. Mit der Erkenntnis, dass auch 'diese' Kinder und Jugendliche besondere Begabungen aufweisen und demzufolge besonderer Förderung bedürfen, zeigt sich die Bestrebung der Amerikaner auch diese 'soziale Gruppe' als nationale Ressource anzuerkennen. Ganz konkret formuliert die NAGC diesen Versuch so: *"Ensuring That Diverse Learners Participate In Gifted Education Programs and Services"*<sup>143</sup>. Dennoch befürchtet die Organisation einen Verlust auf zwei Seiten: Die schulpraktische Seite zeigt eine andere Realität, denn im Vergleich mit Kindern ohne Migrationshintergrund werden Kinder, deren Eltern oder Großeltern nicht in den USA geboren wurden, noch nicht ausreichend gefördert. Damit befürchtet die NAGC den Verlust von Ressourcen, die für die Weiterentwicklung des Landes von großer Bedeutung sein könnten. Dieses Ungleichgewicht bei den Teilnehmern von Begabtenprogrammen bemerkt auch Gallagher (2002: 687): Er weist auf die Unterrepräsentation afroamerikanischer und asiatisch-stämmiger Amerikaner sowie Amerikanern mit indischen Vorfahren hin, lediglich Kinder aus Familien mit politischem Einfluss seien die Adressaten der Programme. Und genau dieser Einfluss seitens der Politik auf die Begabtenförderung steht im Fokus der folgenden Seiten, da er Förderung auf bestimmte Ziele hin ausrichtet. Gleichzeitig handelt es sich dabei um eine 'hot topic'.

---

<sup>141</sup> Unter: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=658>; download am 23.07.10

<sup>142</sup> Vgl. NCLB: Hier sollen beispielsweise jedem Kind mit Migrationshintergrund basale Sprech- und Schreibkompetenzen vermittelt werden. Mit diesem Gesetz anerkennt die Politik die Notwendigkeiten einer grundlegenden Sprachförderung sowie die Tatsache, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund um eine soziale Gruppe handelt, die andere Lern- und Leistungsvoraussetzungen mitbringt als beispielsweise Kinder ohne Migrationshintergrund.

<sup>143</sup> Unter: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=4658>; download am 23.07.09.

#### 4.4.1 Die Einflussnahme seitens der Politik

Gallagher (2008) stellt den Einfluss von Interessengruppen auf den Gesetzgebungsprozess im Bereich der Begabtenförderung fest: So erlauben professionell organisierte Initiativen von Interessenverbänden, so wie die *Association for Retarded Citizens*, lokale Schulprogramme für Kinder mit Behinderungen auf ihre Effektivität hin zu überprüfen. Generell gibt es in den USA in nahezu jedem Schulbezirk mehrere Schulen, in denen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gemeinsam mit anderen unterrichtet werden – es existiert nicht die Einrichtung einer Förderschule, wie man es in Deutschland kennt. Zudem, so Gallagher, würden in den USA eher Kinder mit Behinderungen gefördert als begabte Kinder und Jugendliche (vgl. *Individual Disability Education Act 2004 (IDEA)*). Das *IDEA*-Gesetz bietet eine Vielzahl von Leistungen und Ressourcen in Schulen sowie in außerschulischen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auf Ebene der Bundesstaaten sowie auf lokaler Ebene (Kirk et al.: 2006) an, die von diversen staatlichen Stellen organisiert und subventioniert werden. Immerhin etablierten sich im Bereich der Begabtenförderung ebenso professionell arbeitende Organisationen wie die *National Association for Gifted Children (NAGC)*, die landesweit Anstrengungen unternommen haben, um professionelle Standards hinsichtlich der Aus- und Weiterbildung von Lehrern, (Landrum, Callahan & Shaklee: 1999) zu entwerfen, aber auch um betroffene Eltern zu unterstützen und die Öffentlichkeit über Begabung aufzuklären. Eine weitere Unklarheit ergibt sich, wenn man bedenkt, dass das viel gerühmte und ebenso umstrittene Bildungsprogramm *No Child Left Behind* die Förderung von begabten Kindern außen vor lässt. Gallagher sieht dafür die Hinwendung der *'public policy'* in Richtung Gleichheit (ebd.). Generell hält die US-Regierung derzeit auf föderaler Ebene nur ein Begabten-Programm, das Javits-Programm, bereit, das eine begrenzte Unterstützung für Forschung und Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen bietet. Für die Unterstützung von Schulen in den einzelnen Schulbezirken steht hier kein Geld zur Verfügung.

Die festgestellte Diskrepanz zwischen der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und begabten jungen Menschen spiegelt das Maß der amerikanischen Öffentlichkeit und deren Einstellung bezüglich des Themas Begabung wieder. Dennoch stellt Gallagher fest, dass sich in der amerikanischen Öffentlichkeit sowie in der schulpolitischen Diskussion der Willen zur Veränderung zeigt: Es lassen sich erste Reformbewegungen ausmachen, die die Begabtenförderung auf ein staatlich gesichertes Fundament zu stellen versuchen. Ein erster Schritt in diese Richtung liegt in der Aufklärung der Öffentlichkeit, was Begabung sei. Bei dieser Form der Öffentlichkeitsarbeit ginge es auch, so Gallagher, um das Setzen von Prioritäten bezüglich nationaler Ressourcen. Und er betont die besondere Herausforderung und die Notwendigkeit Ressourcen aller Art, seien es schulische, finanzielle oder personelle, für die Begabtenförderung bereitzustellen.

Dennoch muss auf eine eher ungewöhnliche Verbindung zwischen begabten Kindern und behinderten Kindern aufmerksam gemacht werden: Unter dem Deckmantelbegriff der „*exceptional children*“ (ebd.: 7) handelt es sich um diejenigen Kinder, die sich in ihren schulischen Leistungen weit vom Klassendurchschnitt entfernt haben und somit besonderer Maßnahmen bedürfen. In über 20 Bundesstaaten findet man, neben Kindern mit Behinderungen, auch begabte Kinder unter der Bezeichnung der *‘exceptional children’*. Solche Verbindungen bewiesen sich als ökonomisch erstrebenswert für die Begabtenförderung, weil *‘exceptional children’* als Gruppe vom finanziellen Aspekt her sehr gut behandelt wurden und damit den besorgten Standpunkt der Öffentlichkeit widerspiegeln, ganz ähnlich wie es Kindern mit Behinderungen geschieht (Kirk et al.: 2006).

Eng mit politischer Einflussnahme und Begabtenförderung verbunden, ist das Schulsystem. So findet der Großteil der staatlichen organisierten Förderung in Schulen statt.

#### 4.4.2 Die Verbindung zwischen Schulsystem und (Hoch) Begabtenförderung

Ein Bericht des *U.S. Department of Education* mit dem Titel *National Excellence* (Ross: 1993) hatte weitreichenden Einfluss auf viele Pädagogen und auf das Schulsystem. Der Bericht zeigt zahlreiche Mängel und Defizite der amerikanischen Erziehungs- und Bildungslandschaft und ihrer Behandlung von talentierten und begabten Schülerinnen und Schülern. Folgende Punkte wurden bezüglich der Grundschule genannt:

- *The regular school curriculum does not challenge gifted and talented.*
- *Most academically talented students have already mastered up to one-half of the required curriculum offered to them in elementary school.*
- *Classroom teachers do little to accommodate the different learning needs of gifted students.*
- *Most specialized programs are available for only a few hours a week.*
- *Students talented in the art are offered few challenging opportunities (Gallagher: 2002: 685).*

Als wichtigste Punkte seien genannt, dass die amerikanischen Schulen nicht in der Lage seien, für begabte Schülerinnen und Schüler herausfordernde Unterrichtssituationen zu schaffen, die auf deren individuelle Lern- und Leistungsbedürfnisse zugeschnitten sind. Zudem wurden die Programme hinsichtlich fachlicher Ausrichtung, inhaltlicher Angemessenheit und Häufigkeit bemängelt. Für die Sekundarschulausbildung scheint Ähnliches zuzutreffen:

- *Appropriate opportunities in middle school are scattered and uncoordinated.*
- *High school schedules do not meet the needs of talent students.*
- *The college preparatory curriculum in the U.S. generally does not require hard work from able students.*
- *Small town and rural schools often have limited resources and are unable to offer advanced classes and special learning opportunities.*

- *Specialized schools, magnets, and intensive summer programs serve only a fraction of the secondary students who might benefit from them (ebd.: 686).*

Die Ergebnisse gleichen den Missständen im Grundschulbereich: zu wenig Anspruch, zu wenig Koordination, Diskrepanzen zwischen Stadt und Land sowie generell zu wenig an Angeboten. Die Ergebnisse des *National Excellence Report* führten zu einer so genannten „*quiet crisis*“ (ebd.) in den Worten des damaligen Bildungsministers R. Riley, der der amerikanischen Bildungslandschaft im internationalen Vergleich ein schlechtes Zeugnis ausstellte:

*Compared with top students in other industrialized countries, American students perform poorly on international tests, are offered a less rigorous curriculum, read fewer demanding books, do less homework, and enter the work force or post-secondary education less well prepared (ebd.: 1).*

Auch die Vergleichsstudie TIMSS (1997) betonte die geringe Leistung der amerikanischen Schülerinnen und Schüler: Eher durchschnittliche Schüler konnten in Physik und Mathematik mit begabten jungen Amerikanern aus höheren Mathematik- und Physikklassen konkurrieren. Generell erscheint im internationalen Vergleich der amerikanische Lehrplan eher zu wenig herausfordernd, besonders für die, die mehr zu leisten imstande wären.

Eine der weitverbreiteten Reaktionen begabter Schüler in der amerikanischen öffentlichen Schule auf die geringen Herausforderungen der Curricula ist Langeweile (Gallagher: 2002: 868). Laut einer Studie wurden 871 begabte Schülerinnen und Schüler aus neun unterschiedlichen Schulsystemen (Gallagher, Harradine & Coleman: 1997) untersucht; mit dem Ergebnis, dass über die Hälfte der amerikanischen Kinder die Standardfächer als nicht herausfordernd empfanden. Lediglich Mathematik und ein Enrichment-Programm seien als adäquat empfunden worden.

Ebenso eng mit dieser Thematik verbunden sind die Wertvorstellungen einer Gesellschaft. Diese haben einen deutlichen Einfluss auf die Förderung begabter Individuen.

#### 4.4.3 Werte und (Hoch) Begabtenförderung

Auf das Begriffspaar „*equity*“ und „*excellence*“ (Gallagher: 2002: 686) wurde bereits verwiesen; so zeigt sich Begabung für den Beobachter mit ganz unterschiedlichen, mitunter gegenteiligen Perspektiven auf begabte Kinder und Jugendliche. Teile der amerikanischen Öffentlichkeit sowie einige Wissenschaftler nehmen folgende Position ein:

*On the one hand, we are proud of their accomplishments and honor them through scholarships and various prizes, but on the other hand our envy of their ease of performance communicates itself to these students who wonder what it is they have to do to obtain acceptance. Also, if we see our society as one fuelled by competition*



*then helping gifted students means giving them additional advantages over own non-gifted children (Gallagher: 2002: 686).*

Begabung erscheint hier janusköpfig und damit treten zwei widersprüchliche Werte gegeneinander hinsichtlich ihrer Dominanz in der amerikanischen Bildungsgeschichte an: „*equity versus excellence*“ (ebenda). So betont ‚*equity*‘, im Sinne von ‚Gleichheit‘, die stark unterschiedlichen Möglichkeiten zwischen Mitgliedern der amerikanischen Subkulturen und Ethnien, wobei der Fokus auf der Verbesserung ihrer Lern- und Lebensbedingungen liegt. Margolin (1996) rückt die Verantwortlichen von Begabtenprogrammen gar in die Rolle von Unterdrückern, da Kinder aus den genannten gesellschaftlichen Gruppen bei der Förderung stark unterrepräsentiert seien. ‚*Excellence*‘ hingegen orientiert sich an den Lern- und Leistungsbedingungen der begabten Kinder und Jugendlichen aus meist weißen Familien, die an einer Vielzahl von Programmen teilnehmen und möglichst optimale Förderbedingungen erhalten.

Neben ‚*equity*‘ und ‚*excellence*‘ ist „*inclusion*“ (Gallagher: 2002: 686) ein sehr einflussreicher Trend im amerikanischen Bildungssystem der letzten Jahre: Darunter versteht man, ähnlich wie in der deutschen Diskussion, die Integration behinderter Kinder in den Regelunterricht (Kirk, Gallagher & Anastasiow: 2000). Zuvor stellte man fest, dass Kinder, gerade aus sozio-ökonomischen Minderheiten, in für deren Bedürfnisse geeigneten Pull-out-Programmen aus dem Regelunterricht der öffentlichen Schulen ausgelagert und mit einer geringer wertigen Ausbildung abgespeist wurden. Inklusion könnte zumindest einigen Kindern helfen, in ähnlichen Lern- und Leistungsumgebungen wie „*mainstream-children*“ (ebd.) zu lernen.

Eine der langanhaltenden Reformbewegungen in der amerikanischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte ist die der „*accountability*“<sup>144</sup> (Gallagher: 2002: 690). Die zentrale Frage dreht sich darum, ob Schulen die Ziele erreichen, die sie sich gesetzt haben. Seit es die starke Vermutung gibt, Schulen würden die Zielsetzungen verfehlen, besonders in der Begabtenförderung, wurde ein komplexes Testsystem errichtet, um den Leistungszuwachs gerade in Fächern wie Mathematik oder Geschichte zu überprüfen. Neben der ungerechtfertigten Annahme, dass die Leistungsfähigkeit eines Schülers allein in der Verantwortung der Schule liegt und nicht auch in der psycho-sozialen-kulturellen sowie ökonomischen Umwelt des Kindes (Gallagher: 1998), müssen Evaluationsversuche auch allgemeingültige Zielsetzungen aller Einzelschulen und Schulbezirke anerkennen.

Als Letztes sei noch auf den Aspekt der Evaluation verwiesen.

---

<sup>144</sup> Im Sinne von Verantwortlichkeiten.

#### 4.4.4 Evaluation und (Hoch) Begabtenförderung

Generell bedürfen alle Begabtenprogramme der Überprüfung, ob sie ihren Zielsetzungen gerecht werden können. Gallagher (2002) betont Probleme der Evaluation:

- *Ceiling Effects: Standard measures for average students will find the gifted student performing at the top of the test and we will only know that the gifted student has mastered the material on that test, we will not be testing their depth or breadth of knowledge.*
- *Content Emphasis: Part of differentiated content for gifted means that they may be studying Ancient History of Egypt or Space Exploration. If these topics are not on the standard examination, how will we know the student has performed?*
- *Content Complexity: Most of the standard test focus on factual knowledge or simple association and will not test the student on elaboration of thinking or depth of understanding of the subject again underestimating the gifted student's mastery of the topic (ebd.: 690).*

Ein Schlüssel zum Erfolg eines Programms in der Hochbegabtenförderung liegt in der klaren Zielsetzung des Programms sowie deren Beschreibung der Methoden, wie diese Ziele erreicht werden können (Callahan & Caldwell: 1995; Borland: 1997). In der amerikanischen Literatur dazu wird von „*authentic assessment*“ (Gallagher: 2002: 690) und „*performance assessment*“ (ebd.) gesprochen; das Erste bezeichnet die Verbindung der Ziele des Programms mit konkreten Inhalten, z. B. um einen Essay schreiben zu können, bedarf es an Schreibfähigkeiten. Das Zweite deutet die Relation zwischen einem Produkt eines Schülers (z. B. das Ergebnis eines Experiments) und der daraus folgenden Evaluationsbasis – das Produkt ist Grundlage der Evaluation (Wiggins: 1989; Nielson & Buchanan: 1991). Während flächendeckende Evaluation von Begabtenförderprogrammen recht rar ist, gibt es Evaluation neuer Programme besonders in Naturwissenschaften und Sprachen; diese wiesen bei den begabten Schülerinnen und Schülern einen kognitiven Zuwachs nach (Hughes, Van Tassel-Baska, Boyce & Quek: 1994). Gallagher (2002) ist der Meinung, Evaluation sei eine „*growth industry*“ (ebd.: 690) in der amerikanischen Bildungs- und Erziehungslandschaft in den kommenden Jahren.

#### 4.5 Förderung konkret: (Hoch) Begabtenförderung im Schulbezirk Virginia Beach, Virginia, USA

Das vorliegende Beispiel entstammt den Programmvorschlägen des NAGC für die *Gifted Education at the High School Level*. Dabei stehen Förderung sowie deren schulpraktische Organisation durch das *The High School Resource Program* im Vordergrund und zwar ganz konkret im Schulbezirk *Virginia Beach, Virginia, USA*<sup>145</sup>. *The High School Resource Program* wendet sich an Schülerinnen und Schüler, deren Lern- und Leistungsbedürfnisse über dem des Altersdurchschnitts liegen und für die eine

---

<sup>145</sup> Grundlage ist die zugehörige Internetseite, unter: <http://www.vbschools.com/curriculum/gifted/index.asp>; download: 22.07.09.

curriculare Erweiterung und Vertiefung stattfinden müssen. Das *gifted resource model* versucht ein Aktivitäts- und Herausforderungsmilieu durch einen '*gifted resource teacher*' bereitzustellen, um die intellektuell, wissenschaftlich und künstlerisch begabten Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die Begründung für die Modifikation des Lehrplans liefert die heterogene Schülerpopulation selbst: „*Within the general school population there are many students whose educational needs are beyond the scope of the regular high school academic program and for whom curricular modifications must be made*“ (ebd.). Das *gifted resource model* hält mit „*optimum understanding*“ (ebd.) der begabten Schülerinnen und Schüler bereit, um durch einen „*gifted resource teacher*“<sup>146</sup> (ebd.) ihren Lern- und Leistungsbedürfnissen gerecht zu werden. Das Programm selbst offeriert eine Auswahl an Enrichment-Kursen, die den Highschool-Lehrplan bereichern sollen; die Schülerinnen und Schüler können demnach die sogenannten AP-Kurse in Englisch, Naturwissenschaften, Mathematik, Computertechnik, Sozialwissenschaften und Fremdsprachen besuchen. Darüber hinaus stellt der Schulbezirk von Virginia Beach seinen begabten Schülerinnen und Schülern die sogenannten *Gifted Program Credit Courses* zur Verfügung; diese sind für die besonders kognitiv und künstlerisch begabten Jugendlichen ausgelegt. Diese Kurse werden außerschulisch organisiert und finden meist am Nachmittag oder am Abend statt. Ziel dieser Kurse ist, das selbstständige Arbeiten zu vertiefen. Um sich generell für das Begabtenprogramm in Virginia Beach anzumelden, braucht es eine formale Anmeldung über den *gifted resource teacher* an das *Office of Gifted Education* in Virginia Beach, Virginia.

Zwei andere Formen der Förderung im vorgestellten Schulbezirk sind *The Governor's School for the Arts*<sup>147</sup> sowie *The Governor's Summer Residential Programs* (ebd.). Alle begabten Schülerinnen und Schüler der *Virginia Beach City Public Schools* der Klassen neun bis zwölf können die *Governor's School for the Arts* in Norfolk, Virginia besuchen. Um am Programm der Schule teilzunehmen, muss neben der Anmeldung eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Ist diese erfolgreich absolviert, werden den Schülerinnen und Schülern „*intensive programs in dance, music, musical theater, theater, and visual arts*“ (ebd.) geboten. Es ist in vielen Schulen in den USA möglich den Unterricht auf zwei unterschiedliche Schulen zu splitten, so können Schülerinnen und Schüler im Schulbezirk von Virginia Beach den Unterricht am Vormittag in ihrer regulären Highschool verbringen und am Nachmittag die *Governor's School for the Arts* für etwa drei Stunden besuchen.

Speziell für den Sommer hält Virginia Beach das Angebot der *Summer Residential Governor's Schools* bereit: „*gifted high school juniors and seniors with intensive educational experiences in*

---

<sup>146</sup> Die *gifted resource teacher* finden sich an jeder Highschool, die ein *Gifted Program* anbietet. Für ihre Tätigkeit dort werden sie speziell ausgebildet. Sie fungieren als so etwas wie ein 'Mittler' zwischen Schüler, Eltern und Schulleitung und haben für den Schüler selbst die Funktion eines 'Mentors'. Der *gifted resource teacher* übernimmt auch die Aufgabe zusammen mit dem Schüler, den besten Weg der schulischen wie beruflichen Laufbahn zu besprechen und ihn dabei zu unterstützen.

<sup>147</sup> Unter: <http://www.Gsarts.net>; download am 22.07.09.

*agriculture, foreign languages, the humanities, life science and medicine, mathematics, science, and technology, or the visual and performing arts*” (ebd.) können sich die amerikanischen Sommerferien über intensiv mit den oben genannten Stoffgebieten auseinandersetzen. Darüber hinaus steht interessierten Schülern „*a mentorship experience in engineering or marine science*” (ebd.) zur Verfügung. Um an den letztgenannten Programmen teilnehmen zu können, bedarf es des Vorschlags von Lehrern, Mentoren oder Peers. Auch der Schüler selbst kann sich dafür vorschlagen. Die Entscheidung trifft letztendlich ein “*school or division selection committee*” (ebd.) aufgrund von “*academic records, test scores, extra-curricular activities, honors, and awards, creativity, original essays*” (ebd.) des Schülers und nicht zuletzt von Beurteilungen seitens der Lehrer.

Interessant ist, hierbei auf die Definition von Begabung des *Virginia Beach* Schulbezirkes Bezug zu nehmen; laut dem *Virginia Department of Education* setzt sich Begabung sich aus den folgenden Kriterien zusammen:

\* *General Intellectual Aptitude: Students with advanced aptitudes as demonstrated by advanced skills and creative expression in general intellectual ability;*  
\* *Academic Aptitude Specific: Students with specific aptitudes in an academic area: math; the sciences; and/or the humanities as demonstrated by advanced skills and creative expression in those areas;*  
\* *Technical and Practical Arts Aptitude: Students with specific aptitudes in selected technical or practical arts as demonstrated by advanced skills and creative expression in the technical and practical arts; and,*  
\* *Visual and Performing Arts Aptitude: Students with specific aptitudes in selected visual or performing arts as demonstrated by advanced skills and creative expression and who excel consistently in the development of a product or performance in any of the visual and/or performing arts (ebd.).*

Um generell in ein Begabtenförderprogramm aufgenommen zu werden, muss der Schüler verschiedene “*Screening and Placement*“-Prozeduren über sich ergehen lassen, um den “*best placement*“ (ebd.) zu finden. Als Kriterienkatalog dient eine Kombination aus den folgenden Elementen:

\* *academic achievement,*  
\* *teacher recommendations,*  
\* *ability test scores,*  
\* *achievement test scores,*  
\* *parent checklist of behaviors,*  
\* *an interview with the student, and,*  
\* *an audition or portfolio of student works for visual and performing arts programs.*

Darüber, ob ein Schüler/ eine Schülerin in ein Begabtenprogramm aufgenommen wird, entscheidet ein so genanntes “*Gifted Education Community Advisory Committee (CAC)*” (ebd.). Das CAC setzt sich aus “*parents, gifted education teachers, administrators, gifted students, and the business community*” (ebd.) zusammen. Darüber hinaus hat das Komitee die Aufgabe die einzelnen Förderprogramme zu

evaluieren und wacht darüber, ob seine Zusammensetzung die „*geographic, ethnic, and socioeconomic diversity of the community*“ (ebd.) angemessen darstellt.

Auf den folgenden Seiten soll die Begabtenförderung in der Russischen Föderation näher betrachtet werden.

#### **4.6 (Hoch) Begabtenförderung in der Russischen Föderation: zwischen Beständigkeit und Wandel**

Besonders in der Phase zwischen 1957, als Russland seinen 'Sputnik' in den Orbit schickte, und der Auflösung der Sowjetunion im Jahre 1991, genoss die Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen großes Ansehen. Jelotva und Grigorenko (2005) bescheinigen aber auch der darauffolgenden Phase des Wiederaufbaus staatlicher und sozialer Strukturen in den 1990ern die flächendeckende und vor allem staatlich geförderte Unterstützung der Förderung von Hochbegabten. Dennoch unterscheidet sich die russische Herangehensweise an das Phänomen Hochbegabung in einigen Bereichen von der im Westen, besonders aber von dem im Westen favorisierten psychometrischen Ansatz hinsichtlich der Identifikation. Die russische Sichtweise auf Begabung konnte sich aufgrund bestimmter sozialer, psychologischer, pädagogischer, kultureller und historischer Besonderheiten herausbilden, wie die vorliegende Arbeit zeigt.

Der Beginn aller Begabungsforschung liegt in der Oktoberrevolution von 191: Sie legte dafür den Grundstein und machte es sich zum Ziel, die individuellen Unterschiede hinsichtlich finanzieller Mittel, Bildungsmöglichkeiten und sozialem Status zu vermindern - Gleichheit sollte in allen humanitären Belangen geschaffen werden. Aufseiten der Wissenschaft proklamierte man den Verzicht auf empirische Forschungsmethoden, weil jene Tests implizierten, die Unterschiede zwischen den Menschen quantifizierbar zu machen - man sah in ihnen Störgrößen der sozialistischen Ideologie (ebd.). So stellen Persson et al. (2002) fest, dass in der ehemaligen Sowjetunion und den Staaten, die unter sowjetischem Einfluss standen, gemäß den Normen und Werten des Kommunismus und Sozialismus, die genetischen und vererbten Faktoren von Begabung eliminiert wurden. Dies ging soweit, dass psychologische Tests verboten wurden. Sie wurden als Instrumente der Klassendiskriminierung gewertet.

So bestätigen Jeltova und Grigorenko die Vermutung, dass auch die russische Gesellschaft immer an der Exploration von Hochbegabten interessiert war (2005), zunächst vor allen im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften. Das zentralisierte Bildungssystem in Russland erlaubte allen Schulen, ihre SchülerInnen miteinander leicht vergleichen zu können. Demnach war es einfach, die hochbegabten Kinder herauszufiltern; einfach, indem sie die besseren Leistungen zeigten. Die politisch-

gesellschaftlichen Veränderungen durch die 'Perestroika' in den späten 1980ern beendeten endgültig die Vormachtstellung der Mathematik und Naturwissenschaften, wenn auch jene Veränderungen die Instabilität des gesamten Systems nach sich zogen. Auch das Bildungssystem war davon betroffen (vgl. ebd.).

Man assoziiert das gegenwärtige Russland sowie die ehemalige Sowjetunion mit einer Leidenschaft für Talente und Begabungen und einem Nationalstolz für seine herausragenden Talente, betrachtet man die Anzahl an international bekannten russischen Künstlern, Sportlern und Wissenschaftlern. In der Tat sandte man vor der Revolution 1917 in Kunst, Ballett und Musik begabte Kinder aus allen Teilen Russlands in traditionsreiche Schulen nach Moskau und St. Petersburg, um sie dort auszubilden. Die Vermutung, dass Russland eine lange Tradition in der Ausbildung von begabten jungen Menschen, besonders in Mathematik und Naturwissenschaften, aufweist, bestätigt sich aber nicht. Firsov (1993) deklariert die frühe Entstehung der Begabtennetzwerke für angehende Mathematiker und Naturwissenschaftler als einen Mythos und als ein Produkt des Westens in der Zeit des Kalten Krieges (Persson, Joswig & Balogh: 2002: 721)

Die Fähigkeit Außergewöhnliches zu leisten wird von der russischen Regierung registriert; dennoch gibt es keine grundlegenden Handlungsanweisungen, wie Begabung zu fördern sei und in welchen Fächern dies geschehen sollte. Wohl gibt es eine Arbeitskonzeption der Begabung (vgl. Kapitel 3); sie ist aber nicht bindend. Auffällig ist jedoch, dass in der praktischen Förderung von begabten Kindern der Begriff 'begabt' meist vermieden wird; stattdessen spricht man in den 600 staatlichen und 120 privaten Schulen in Moskau, die sich den Lernbedürfnissen dieser Kinder annehmen, von 'Vertiefungsprogrammen' (ebd.).

Die allgemeinen Grundlagen des russischen Schulsystems nehmen auf Begabung und Talent in einer homogenen Lernumgebung keinen Bezug, eher fokussiert die russische Schule die Notwendigkeit von Differenzierung und Individualisierung bei der Instruktion. Ob die Lernbedürfnisse der begabten Kinder und Jugendlichen vom Lehrer berücksichtigt werden, ist von vielen Faktoren abhängig: der Klassengröße, der Arbeitsbelastung des Lehrers, seinem Interesse. Es sei eine Tendenz dabei festzustellen, so die Autoren, dass russische Lehrer in der Regel mehr Zeit bei lernschwachen Kindern aufwenden, als bei lernstarken beziehungsweise begabten. Weiter- und Fortbildungsangebote, die über Begabung aufklären und den Umgang mit ihnen erleichtern, finden nur in unregelmäßigen Abständen durch die lokalen Bildungsbehörden statt. Inhalte dieser Begabungs-Workshops sind neben begabungspsychologischen Fragen auch Identifikationsstrategien, Unterrichtsmethoden und Kreativitätstraining.

#### 4.6.1 Identifikation von jungen begabten Russen

Während westliche Psychologen sich eher der Entwicklung und Anwendung von Tests zuwenden, um besondere und allgemeine intellektuelle Fähigkeiten und kreative Denkopoperationen zu identifizieren, die als Resultat einer positivistisch orientierten Psychologie gelten, ging und geht die russische Psychologie einen anderen Weg. Die von russischen Wissenschaftlern entwickelten Theorien, zu meist ganzheitlich und qualitativ orientiert, nehmen sich zum Ziel die Natur der Leistung kreativer und begabter Menschen zu interpretieren. Folgende Methoden werden dazu genannt:

*(1) case study; (2) experimental teaching, which identifies and models problem-thinking aptitudes in the process of learning; (3) collections of psychobiographical data; and (4) free descriptions of child personality traits based on criteria not quite defined (Djordjevic: 1979, In: Sefer: 200: 323)*

Die russische Herangehensweise der Begabtenidentifikation zeigt sich eher fallbezogen und schulpraktisch, nicht in der Sammlung von empirischen Daten anhand eines Tests. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die russische Begabungsdagnostik zwar in engem Zusammenhang mit der Weltpsychologie, aber immer in deren Schatten. Im Bereich der allgemeinen psychologischen Diagnostik arbeiteten unter anderem Forscher wie M.S. Bernstein, N.D. Levitov, G.I. Rossolimo, I.P. Spielrein, A.M. Schubert oder V.M. Exemplarskij, die meist im Westen unbekannt blieben (Scheblanova: 2004).

Einer der Initiatoren, der sich für Begabungen bei Kindern interessierte, war P.P. Blonskij. Er lenkte seine Aufmerksamkeit auf die Lernprobleme begabter Schüler in einer normalen Regelklasse, unter anderem auch unter dem Aspekt einer Entwicklungshemmung. Er meinte, die Schule müsse den fähigeren Kindern „eine Möglichkeit geben sich in ihrem Tempo zu entwickeln“ (ebenda: 58). Ein wichtiger Schritt zum einheitlichen Verständnis der intellektuellen Begabung wurde in den Arbeiten von V.M. Exemplarskij (vgl. Scheblanova: 2004) gemacht. Da Exemplarskij die Notwendigkeit erkannte, auf Basis der differenzial-psychologischen Untersuchung zu arbeiten, bestand er auf die Erweiterung des Begriffes „Begabung“ und auf die Einschließung der willensemotionalen Seite in das Untersuchungssystem der Begabung. Exemplarskij war ein ausgeprägter Vertreter des Aufbaus von speziellen Schulen für begabte Kinder. Er meinte, dass solche Schulen den Forderungen des sozialen Fortschritts sowie den Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit entsprächen, genauso wie Schulen für kognitiv schwache Schüler (Scheblanova: 2004: 59). Ein anderer Vertreter der russischen Begabungsforschung ist L.S. Vygotskij. Er kritisierte IQ-Tests, da sie nur das bereits erworbene Niveau intellektueller Entwicklung identifizieren würden, nicht aber die potenziellen Fähigkeiten der Entwicklung. Diese Kritik bezieht er auch auf moderne Tests. Er meint, dass eine „dynamische“

Testierung, in der der Psychologe das Kind betreue, helfen würde, sein verborgenes Potenzial zu entdecken (ebd.: 60).

Die intensiven Untersuchungen russischer Wissenschaftler im Bereich der Psychodiagnostik wurden begleitet von scharfen theoretischen Diskussionen: zum einen über die Natur der individuellen Unterschiede, zum anderen über die Methoden, deren Entdeckung und Messung sowie über die Rolle des genetischen Erbes und der Erziehung in der psychischen Kinderentwicklung. Mit interessanten Ergebnissen: So zeigten Kinder aus der Stadt höhere Intelligenzwerte als Dorfkinder. Ebenso schnitten Kinder aus gebildeten Elternhäusern besser ab als Kinder, deren Eltern Handwerker waren (ebd.: 61). Obwohl die Wissenschaftler versuchten, diese Unterschiede und den Einfluss der kulturellen Umwelt möglichst objektiv zu analysieren, widersprach selbst die *Existenz* dieser Unterschiede der ideologischen Lehre über die allgemeine Gleichheit bei der Lösung sozialer Aufgaben.

Mit weitreichenden Konsequenzen: So wurden im Jahre 1936 alle psychodiagnostischen Methoden sowie alle Begabungsuntersuchungen verboten.

Im Laufe der weiteren Jahrzehnte entwickelte sich in der russischen Psychologie eine qualitative Herangehensweise zur Untersuchung der kognitiven Entwicklung, die bei all ihrer Effektivität nicht alle Aspekte der Psychodiagnostik umfassen konnten. Die Testierung wurde als eine pseudo-wissenschaftliche Methode erklärt. Erst Ende der 1960er konnte sich die sowjetischen Wissenschaftler wieder an die Erarbeitung diagnostischer Methoden machen, einige ausländische Tests anpassen und deren Anwendung in der pädagogischen Praxis realisieren. Vor allem in der letzten Zeit führen einige Schulen westliche Testformate ein, dennoch herrscht große Zurückhaltung gegenüber der Reliabilität solcher Testverfahren, da sie sich lediglich am Produkt orientieren.

Trotzdem ist die wissenschaftliche Distanz der russischen Psychodiagnostik zum Weltniveau bis heute nicht überwunden, weder im Bereich der Theorie, noch im Bereich der instrumentellen Ausrüstung. Dennoch schuf man Voraussetzungen, die die Identifikation und Entwicklung begabter Kinder und Jugendlichen im Bereich psychologischer Untersuchungen auf Basis moderner Kenntnisse über die Natur der Begabung sowie ihrer Förderung (ebd.: 62) ermöglicht.

So seien an dieser Stelle einige typisch russische Methoden der Begabungsdiagnostik vorgestellt, da sie dem westlichen Betrachter mitunter unbekannt sein dürften. Scheblanova (ebd.: 17ff.) stellt die „biographische Methode“ vor, mit der man historische Persönlichkeiten, die „hervorragende Leistungen“ (ebd.) hervorbrachten, untersucht. Sie erweist sich „als eine der grundlegenden Methoden der Begabungspsychologie“ (ebd.). Der Vorteil dieser Methode liegt laut Scheblanova darin, dass außergewöhnliche Leistungen dieser Menschen bereits bekannt und gesellschaftlich anerkannt sind. Man brauche keine zusätzlichen Nachweise, dass diese Menschen begabt waren. Dies ermögliche die Durchführung einer allseitig qualitativen und quantitativen Analyse der Persönlichkeit sowie ihres



Tätigkeitsbereiches, um festzustellen, worin die Begabung dieser Menschen besteht. Scheblanova nannte Persönlichkeiten wie Goethe, da Vinci oder Lomonossow (ebd.: 20). Die psychologische Analyse persönlicher Besonderheiten bekannter Menschen in der Kindheit ermöglicht nicht nur Schlüsse über die Begabungsentwicklung von einer bestimmten Person, sondern auch Hypothesen über einige allgemeine Gesetzmäßigkeiten dieses Prozesses.

Scheblanova formuliert zum Begabungsverständnis: „Als begabt gelten traditionell Kinder, die deutlich die Mehrheit ihrer Gleichaltrigen überholen und außerordentliche Leistungen bei der Ausübung einer Tätigkeit oder allgemein beim Lernen zeigen“ (ebd.: 31). Die Prognose der Begabungsentwicklung im Kindesalter kann aber aufgrund der altersbezogenen, individuellen Besonderheiten absolut gesetzt werden. Das bedeutet aber nicht, dass auf jegliche Prognose einer kindlichen Begabungsentwicklung verzichtet werden muss, sondern eine Akzentuierung erfolgen muss: „Von der Identifizierung derjenigen Kinder, die gute Leistungen versprechen, auf die Identifizierung der Kinder, deren erhöhte kognitive Fähigkeiten und Empfänglichkeit fürs Lernen in der aktuellen Etappe der Altersentwicklung besondere Erziehungs- und Bildungsbedingungen für ihre Selbstverwirklichung brauchen“ (ebd.: 35)

Laut der longitudinalen Untersuchungen aus verschiedenen Ländern zur Prognose einer zukünftigen Leistungsentwicklung in Schule, Universität und Beruf, ließ sich ein wichtiger Schluss ziehen: Die Studien

bewiesen, dass es kein einheitliches Merkmal gibt, das jedwede Leistung vorhersagen kann. Die hervorragenden Leistungen sind ein Produkt einer komplexen Interaktion vieler inter- und intrapersonaler Eigenschaften (kognitiven und nicht kognitiven) in Interaktion mit den Faktoren der Umwelt (Familie, Schule, Gesellschaft) (ebd.: 37).

Auch die bereits in Kapitel 3 angesprochene Arbeitskonzeption der Begabung von Bogoyavlenskaya et al. (1998), die im Auftrag des Ministeriums der Allgemeinen und Beruflichen Bildung der Russischen Föderation im Rahmen des föderalen Regierungsprogramms 'Begabte Kinder' entstand, gibt für den Identifikationsprozess von begabten Kindern und Jugendlichen folgende „Prinzipien der Identifikation“(ebd.: 26f.):

- Komplexe Bewertung von verschiedenen Verhaltens- und Tätigkeitsbereichen des Kindes. Dies ermöglicht den Rückgriff auf verschiedene Informationsquellen und gleichzeitig die Einbeziehung des breiten Spektrums verschiedener Fähigkeiten.
- Identifikationsdauer: Beobachtung des Verhaltens des begabten Kindes in verschiedenen Situationen über einen längeren Zeitraum.
- Analyse des Verhaltens des Kindes in den Tätigkeitsbereichen, die exakt den Interessenslagen und Neigungen des Kindes entsprechen (in spielerischen Unterrichtssituationen unter Bezug zu den Schulfächern)
- Trainingsmethoden, die bestimmte psychologische Barrieren (z. B. zu wenig Selbstvertrauen) abbauen können.

- Expertenbezug zur Bewertung eines begabten Kindes: Spezialisten mit besonderer Qualifikation in einem entsprechenden Fachgebiet: Mathematik, Schach, Ingenieur, Philologen, (...). Berücksichtigung des Konservatismus des Experten besonders bei der Bewertung von Produkten des jugendlichen schöpferischen Handelns.
- Bewertung von Merkmalen der Begabung des Kindes nicht nur auf den aktuellen Stand der psychischen Entwicklung, sondern auch unter Berücksichtigung der zukünftigen Entwicklung
- Identifikation auf der bevorzugten Basis von validen Methoden der Psychodiagnostik. Diese Methoden haben grundsätzlich mit der Bewertung des realen Verhaltens des Kindes in einer realen Situation zu tun (Analyse von 'Tätigkeitsprodukten', Beobachtung, Gespräch, expertenorientierte Bewertung (Lehrer und Eltern bewerteten)<sup>148</sup>. Solche Methoden sind sehr komplex und erfordern besondere Qualifikationen und eine spezielle Ausbildung (ebd.).

Generell erfordert die Anwendung spezieller Methoden der Begabungsidentifikation verschiedene Faktoren: darunter „ökonomische, kulturelle, national-ethnische, familiäre, körperliche Gesundheit sowie Besonderheiten der Sozialisation (ebd.: 32). Deutlich wird aus dem Genannten, dass in der russischen Begabungsdiagnostik im Allgemeinen nicht auf IQ-Testung zurückgegriffen wird, sondern auf oben genannte Verfahren. Dennoch findet sich bei Scheblanova der Verweis auf IQ-Tests in der Schulpraxis, besonders in Schulen, die ausschließlich begabte Kinder besuchen (ebd.)<sup>149</sup>. Als Fazit schließt sie, dass die „beliebige Selektion“ (ebd.) der Kinder auf Basis eines Intelligenztests aus wissenschaftlicher Sicht als „unzureichend“ gelte. „Intelligenztests sind“, so Scheblanova, „nicht als Mittel der allgemeinen Begabungsdiagnostik sowie der intellektuellen Begabung ausreichend“ (ebd.). Die Berücksichtigung des „*prochodnyj bally*“ (ebd.: 29)<sup>150</sup> bei einem Intelligenztest biete bei konvergenter und divergenter Produktivität keine klare theoretische oder empirische Grundlage (ebd.). Deswegen schlussfolgert sie, dass im Bezug auf die korrekte Anwendung von Intelligenztests bei der Arbeit mit begabten Kindern Folgendes beachtet werden müsse:

- Psychometrische Tests, nicht für oder vor der Identifikation des begabten Kindes, sondern *nach* der Identifikation der Begabung des Kindes durchgeführt werden. Das Ziel: die schwachen und starken psychologischen Eigenschaften abzuklären und bestimmte personen-orientierte psychologisch-pädagogische Hilfen zu organisieren.
- Psychometrische Tests können für Beobachtung der Dynamik der Begabungserscheinung von begabten Kindern nützlich sein, zum Beispiel im Rahmen eines psychologisch-pädagogischen Monitorings (ebd.).

<sup>148</sup> Bei der Identifikation begabter Kinder ist es notwendig, komplex an das Phänomen heranzugehen. Dabei kommt ein breites Methodenspektrum an Beobachtungen in der Schule, im Labor oder während einer außerschulischen Tätigkeit zum Einsatz: spezielle psychodiagnostische Trainings, Verhaltensbewertung durch Experten, Lehrer, Eltern und Erzieher; auch Probeunterricht und fachorientierter Unterricht, Expertenbewertung der Produkte durch Spezialisten (Zeichnungen, technische Modelle, Gedichte) sowie Organisation verschiedener Olympiaden und Wettbewerbe (ebd.: 30ff.).

<sup>149</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Autorin gegenüber den Intelligenz-Tests westlichen Formats Kritik äußert: So seien die Mehrheit der Intelligenz- und Kreativitätstests nicht für die Identifikation der intellektuellen und schöpferischen Begabung geschaffen, sondern für andere Ziele bestimmt: Der HAWIK sei für die Bestimmung der kognitiven Schwächen konzipiert, insgesamt bewertet sie die gängigen Kreativitätstest als nicht ausreichend (ebd.: 29). Zudem enthielten diese Testformate keinerlei Systematik, sondern fixieren eine bestimmte Komponente und stellen keine Korrelationen zu anderen Bereichen her. Die Testergebnisse seien abhängig vom emotionalen Zustand des Kindes; je höher das Begabungsniveau, desto höher sei die Verbindung zwischen der Begabung und dem emotionalen Zustand. Darüber hinaus müsse man zwischen Test und dem Schicksal des Kindes unterscheiden (ebd.).

<sup>150</sup> Punktzahl bei einem Test, der über den Zugang zu einer bestimmten Institution entscheidet.

Nur auf diese Weise können die psychometrischen Tests als eine zusätzliche Informationsquelle im Rahmen einer Identifikation des begabten Kindes dienen, nie als einziges Kriterium für oder gegen das Prädikat 'begabt'. Allerdings garantiert diese komplexe Herangehensweise nicht seine Fehlerfreiheit; so könnten bestimmte Begabungen nicht erkannt werden und nicht identifizierte Kinder können ihre Begabung in der Zukunft nicht entwickeln. Zur Verbesserung der Diagnostik schlägt Scheblanova die „Interaktion des Kindes mit Mitschülern und Eltern“ (ebd.) vor.

Als Zieldimension der experimentell-psychologischen Begabungsuntersuchungen nennt Scheblanova, dass „neue theoretische und empirische Ergebnisse über die Natur der Kinderbegabung“ (ebd.: 32) erlangt werden sollten und somit die „Struktur verschiedener Begabungsarten sowie der Gesetzmäßigkeiten der Wechselbeziehungen des begabten Kindes zu seiner sozialen Umwelt“ (ebenda) erforscht werden können. Ohne eine solche Forschung sei ein schulpraktischer Fortschritt im Zusammenhang mit Identifikation, Bildung und Entwicklung der begabten Kinder nicht möglich. Insgesamt erfordere Identifikation die Arbeit von Spezialisten; generell könnten Begabungskriterien nicht für die Ewigkeit fixiert werden (ebd.).

Auch bei Savenkov (2001) findet sich eine Abhandlung zur Begabungsdiagnostik. So müsse die „moderne Bildungspraxis individuumszentriert“ (ebd.: 43ff.) arbeiten; zudem gelte sie als „unentbehrlicher Teil des pädagogischen Prozesses (ebd.). In der traditionellen russischen pädagogischen Psychologie finden sich zwei Niveaustufen, die „theoretische“, also die Bestimmung der Kriterien nach denen jemand als 'begabt' gilt, und die „methodisch(e)“<sup>151</sup> (ebd.), die Methoden der Identifikation in Entsprechung mit der Programmkonzeption aufzeigt. Eine Übereinstimmung beider Niveaus sei in der Praxis wiederum problematisch. Zudem zeigen Kinder in verschiedenen Untersuchungssituationen verschiedene Ergebnisse (ebd.). Die Ergebnisse der Diagnostik könnten dadurch objektiviert werden, wenn die Untersuchung aus „organisationspädagogischer Sicht“ (ebd.) konzipiert ist. Die „Organisation des Identifikationsprozesses“ (ebd.) lässt sich herbeiführen, wenn folgende Forderungen (ebd.: 56f.) erfüllt seien:

- Bewertung der Kinderbegabung sollte komplex sein: Untersuchung ganzheitlicher und komplexer Art, Berücksichtigung der psychosozialen und physischen Entwicklung, breites Spektrum der Fähigkeiten des Kindes
- Untersuchung über längeren Zeitraum
- Psychotrainings: Verfolgen Entwicklungsziele, die die langfristige Diagnostik organisieren und psychologische Hemmungen abbauen, die bei einer einmaligen Untersuchung entstehen würden
- Möglichkeiten des Kindes ausschöpfen
- Ökologisch valide Methoden der Diagnostik: Methoden der Verhaltensbewertung und Tätigkeiten in realen Situationen
- Bewertung der Begabung: verschiedene Spezialisten aus verschiedenen Bereichen
- Kinder können und sollen an der Bewertung der Begabung teilnehmen

---

<sup>151</sup> Im Deutschen so viel wie 'psychometrisch'

An dieser Stelle sei auf ein „psychologisches Training“ verwiesen, um eine „versteckte(n)“ Begabung zu finden, erläutert. Die Forschergruppe um Babajeva, Leites und Marjutina (2000) schloss jene Fälle nicht aus, in denen die negativen Identifikationsergebnisse das wahre Potenzial eines Kindes verhüllen. In diesem Zusammenhang erlangt die Erarbeitung dieser diagnostischen Möglichkeit große Bedeutung<sup>152</sup>. Diese Strategie hat natürlich Vorteile im Vergleich zu einem gewöhnlichen Ablauf der Diagnostik. Aber nicht jedes Kind kann dabei den negativen Einfluss der Faktoren überwinden, die zu dem Phänomen der „verdeckten“ (ebd.: 131) Begabung führen. Um psychologische Barrieren abzubauen, forciert man Trainings, die therapieähnlichen Charakter haben. Traditionell werden psychologische Trainings als Mittel zur Entwicklung hohen Lern- und Leistungspotenzials genutzt, die auch Einfluss auf westliche Begabungskonzeptionen haben (vgl. Training nach Sisk und Garalski)<sup>153</sup> (ebd.: 131)

So konnten Untersuchungen zeigen, dass Kreativität von äußeren Faktoren abhängig ist und unter deren Einfluss wesentlich gestärkt oder geschwächt werden kann. Empfinden Kinder keinen Stress, keine Kritik oder Bewertungsdruck, so wirkt dies positiv auf ihre schöpferische und intellektuelle Tätigkeit. In diesem Zusammenhang empfehlen die Autoren „Rollenspiele und spezielle psychologische Trainings“ (ebd.: 132). Es fehlen Arbeiten, die über die Rollenspiele und psychologischen Trainingsprogramme für die Begabungsidentifizierung Aufschluss geben, dennoch enthält der Ansatz von Babajeva et al. einige grundlegende Etappen der Diagnostik. Allerdings unterscheiden sich die Arbeitsmethoden der Gruppe wesentlich von den Unterrichtsarten der Programme von Renzulli.

Die psychodiagnostische Untersuchung jedes Kindes enthält die Identifizierung der individuellen Besonderheiten seiner intellektuellen, schöpferischen und persönlichen Entwicklung sowie die Identifizierung der bestimmten psychologischen Faktoren, „Barrieren“ (ebd.), die die Entwicklung seiner Fähigkeiten stoppen können. Darin werden Hypothesen über die vorhandenen psychologischen Hindernisse formuliert, die das Kind gehindert haben könnten, sich im Identifikationsprozess zu präsentieren. Danach erfolgt die Überprüfung der Hypothesen durch bestimmte „Gruppenmethoden“ (ebd.).

Solche Übungen, auch „Spiele“ (ebd.: 134) genannt, dienen der „Psychodiagnostik und Psychokorrektur“ (ebd.) und sind für Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren konzipiert. Die Spiele und Übungen wurden im Zusammenhang mit den individuellen Besonderheiten der Kinder sowie mit den konkreten Zielen der Diagnostik, der Verhaltenskorrektur sowie der Entwicklung und Bildung von Begabung zusammengestellt. Hier nun einige Beispiele, die für die Identifizierung der „versteckten“

---

<sup>152</sup> Zu diesem Zweck können Voruntersuchungen der Kinder genutzt werden oder eine ununterbrochene Beobachtung nach einer gewissen Zeit wieder aufgenommen werden. Erst danach wird entschieden, ob das Kind in das Programm für Begabte aufgenommen wird. Eine Variante dieses Ansatzes ist das Drehtürmodell, das von Renzulli, Reis und Smith entwickelt wurde. Eine Gruppe von potenziell begabten Kindern soll nach einem Lernprogramm unterrichtet werden. Im Laufe des Jahres können Kinder je nach ihrem Interesse und den Leistungen der Gruppe betreten oder diese verlassen (ebd.: 131).

<sup>153</sup> In der 'westlichen Literatur' war über diese Trainingsformen nichts auffindbar.

Begabung eine Rolle spielen. Mit der Übung „Bekanntschaft“ (ebd.) beginnt normalerweise die Arbeit mit den Kindern. Ein Psychologe bittet die Kinder eine „Visitenkarte“ (ebd.) von sich zu erstellen, auf der nicht nur der Name steht, sondern auch ein Selbstporträt gezeichnet ist. Das Kind soll sich nicht so zeichnen, wie es am liebsten sein würde, sondern so, wie es sich selbst wahrnimmt. Die beschriebene Übung ermöglicht dem Psychologen, wichtige Informationen über das Selbstbild des Kindes zu sammeln und seine Veränderungen im Laufe der Interaktion mit anderen Kindern aufzuzeichnen. Zusätzliches diagnostisches Material geben die zusammenhängenden Übungen „eine Rolle übernehmen“ und „ein Märchen ausdenken“ (ebd.: 135). Diese Übungen dienen nicht nur als diagnostisches Mittel der kindlichen Individualität, sondern auch zur Entwicklung ihrer „schöpferischen Fähigkeiten und der kommunikativen Fertigkeiten“ (ebd.). Eine andere Übungsform ist „Eine Rolle übernehmen“ (ebd.: 136), bei der die Kinder eine Aufgabe bekommen: „Manchmal träumen wir und möchten jemand anderes sein. Der eine ein Vogel, der andere eine Märchenfigur usw. (...). Stellt euch euren Traum vor und zeichnet, was ihr sein wollt.“ Während die Kinder die Aufgabe erfüllen, bringt der Leiter des Kurses bei Kindern den Grund und die Begleitumstände der Wahl in Erfahrung. Die Zeichnungen werden dann gesammelt. Danach werden Kinder in Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe muss sich ein Märchen ausdenken, deren Helden die zuvor ausgedachten Figuren sind. Der Psychologe versucht nun über die Interaktion der Figuren und den Handlungsstrang des Märchens, auf das latente Begabungspotenzial des Kindes zu schließen.

Hat der Psychologe die Vermutung, dass weitere Faktoren eine mögliche Begabung „verhüllen“ (ebd.: 140) kann die Übung „Schatzsuche“ (ebd.) angewendet werden. Die Kinder sollen auf eine Schatzsuche gehen: Die Figuren aus den Märchen (in Wahrheit der Psychologe) stellen den Kindern komplexe Rätsel. Um die Aufgaben gut zu lösen, überlegen sich die Kinder, welche „Helfer“ (ebd.) ihnen dafür nützlich sein könnten. Als Helfern werden bestimmte Figuren vorgeschlagen: der „Weise“, der „berühmte Mathematiker“ und der „Kapitän“ (ebd.), die die Kinder auswählen und spielen. Die Autoren schlagen zwei Spielversionen vor: Im ersten Fall bestimmen die Kinder ihre Rolle selbst. Im zweiten Fall entscheidet die Gruppe gemeinsam, wer welche Rolle übernimmt. Die Übung läuft in Form eines Rollenspiels ab. Am Ende vergleicht der Psychologe die Ergebnisse der Spiele. Dank dieser Übungen kann man das subjektive Verhalten des Kindes hinsichtlich des Begabungsphänomens bewerten und gewinnt Einblick in das Verhältnis des Kindes zu anderen Menschen.

Die Effektivität solcher psychologischen Trainingsformen messen die Autoren nach folgenden Merkmalen:

1. Die Veränderungen der Fähigkeiten, die von den Experten identifiziert wurden: Experten sind Lehrer, Erzieher und Eltern. Eine besondere Rolle spielt die Bewertung der konkreten Ergebnisse der

- schöpferischen Tätigkeit (Zeichnungen, Gedichte, Erzählungen, Märchen). In diesem Fall waren die Experten Fachmänner in bestimmten schöpferischen Bereichen (Künstler, Poeten, Schriftsteller).
2. Veränderung der Schulleistungen und der schöpferischen Aktivität des Kindes in der außerschulischen Tätigkeit: Es wäre ein Fehler zu glauben, dass gute Schulleistungen ein Hauptmerkmal der erfolgreichen Arbeit mit Kindern mit der „verdeckten“ Begabung sei. Es ist bekannt, dass das Kind auch mit klar ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten durchschnittliche Leistungen erringen kann. Allerdings sollte man diesen Faktor auch berücksichtigen, denn die niedrigen Schulleistungen können auf den Aufbau der niedrigen Selbsteinschätzung einen Einfluss nehmen und eine negative Atmosphäre für die Entwicklung des kognitiven Potenzials bilden. (...)
  3. Veränderung der Testergebnisse: Im Laufe der zweiten Testuntersuchung wurden Veränderungen gemessen, die die intellektuellen und schöpferischen Fähigkeiten charakterisieren sowie die Besonderheiten des emotionalen und persönlichen Bereichs. Die IQ-Ergebnisse bei vielen Kindern mit der „versteckten“ Begabung stiegen mehr als 20 Punkte. (...) (ebd.: 144ff.).

Die Ergebnisse der Gruppenspiele zeigen auch im Schulunterricht positive Auswirkungen: Die Forschergruppe um Babajeva berichtet, dass Kinder, die an diesem Training teilnahmen, sich aktiver im Unterricht beteiligen und durch gelernte Verhaltensänderungen produktiv-positiv auf Misserfolg reagierten.

Wie oben gezeigt, gehen russische Begabungsforscher einen ganz eigenständigen Weg der Identifikation. Ob diese Eigenständigkeit auch im Bereich der Förderung weiter geführt wird, beleuchten die folgenden Seiten.

#### 4.6.2 Die Ansätze der (Hoch) Begabtenförderung in der Russischen Föderation

Ähnlich den Amerikanern betonen die russischen Begabtenförderer den Zusammenhang zwischen Identifikation und Programm selbst. In Russland treten vor allem entwicklungspsychologische Ansätze in der Begabtenförderung hervor. So kann bei jüngeren Kindern Hochbegabung als: *“(1) a highly developed system of cognitive processes, (2) a high intellectual intelligence level, (3) a structure of specific personality components, or (4) a creative potential”* (Panov: 2002: 56) verstanden werden, der einen komplexen und gleichzeitig holistischen Ansatz der Förderung impliziert. Ein solcher findet sich bei Panov (2002: 53f.) und gilt als Basis des psychodidaktischen Ansatzes:

*Giftedness is: (1) A complex mental formation where there exists an association of cognitive, emotional, volitional, motivational, psycho-physical and other personality spheres, (2) A multidimensional phenomenon of varied manifestations, depending on age and largely on individual complexity of different personal sphere, (3) A phenomenon that is examined in various ways – which refers to the methodological approach, significant and diversified. There are various types of giftedness, differing in level, types of activity, manifestations, intensity, tempo of development, developmental characteristics, and specific individual characteristics.*

Gerade die entwicklungspsychologische Perspektive der Definition impliziert eine Prozessorientierung, die dynamisch und über den Entwicklungsverlauf eines Kindes veränderbar erscheint. Relevante Persönlichkeitsmerkmale fungieren hier als Voraussetzung für Begabung, wohingegen die

ökopsychologische Perspektive Begabung als Konsequenz der Interaktion zwischen der kreativen Natur eines Kindes und den Einflüssen der Umwelt auf das Kind definiert. Der mit dieser Definition eng verbundene psychodidaktische Ansatz ist mit den ForscherInnen Lebedeva, Orlov und Panov (vgl. Panov: 2002) verbunden; sie sind überzeugt, dass eine für den Schüler adäquate Lernumgebung als Methode der Begabungsentwicklung in Regelschulen fungieren kann. In theoretischer Nähe zum Genannten stehen verschiedene andere holistische Konzeptionen, die Begabung bei Kindern als „*a characteristic of the sytem-oriented mind*“ (Panov: 2002: 61) konzeptualisieren, der durch die Interaktion und im Zusammenspiel von speziellen kindorientierten Persönlichkeitsstrukturen und individuellen Lernumgebungen manifestiert und entwickelt werden kann.

Russische Forscher waren und sind davon überzeugt, dass objektive Ergebnisse durch Methoden geliefert werden, die sich am Lernfortschritt messen lassen, am besten in beobachtbaren Spielsituationen. Dadurch werden bei jüngeren wie auch älteren Kindern Entwicklungslinien beeinflusst und versteckte Fähigkeiten aktiviert; es öffnet sich Raum für zahlreiche Arten der Begabung. Nach Panov (2002) haben der Unterricht und die Förderung von begabten jungen Russen zwei Ausprägungen: Einerseits legt man Wert auf die frühe Identifikation und das gezielte, individuumorientierte Training in Spezialschulen und andererseits geschieht eine breite Förderung unter der Annahme, dass jedes Kind irgendeine Begabung aufweist. Enrichment, also ein in die Tiefe gehendes Lernspektrum ist grundsätzlich an allen russischen Schulen vorhanden.

#### 4.6.2.1 Die psychodidaktische Orientierung des Lernens

Panov (2002) verweist auf drei Typen der Begabtenförderung in Russland, die allesamt eng miteinander verbunden sind:

*(1) didactic (extension and in-depth expansion of knowledge in some school disciplines); (2) didactic-psychological (teaching at a high level, including development of abilities and overall personality); and (3) psychodidactic (focus the process of learning, which follows psychological principles of development (In: Sefer: 2007: 324).*

Dabei erwies sich die psychodidaktische Fördervariante als die Erfolgreichste, wenn begabte Kinder mit normal begabten Kindern koedukativ unterrichtet werden (vgl. Panov: 2002). Daneben bewies G. Zuckerman (2004), dass Kinder aus Regelgrundschulen im Zuge der PISA-Untersuchungen das gleiche Leistungsniveau wie begabte Kinder erreichen können, wenn sie mit der Vigotski-Methode (Vygostkij: 1996) unterrichtet werden. In Mathematik und Naturwissenschaften: Kinder demonstrierten ein hohes Abstraktionsniveau für ihr Alter wegen der Fähigkeit zur meta-kognitiven Reflexion, durch Lehrer angeleitet, suchten die Kinder nach Problemlöse-Strategien, um sich gemäß der nächsten

Entwicklungszone zu entwickeln (Vygotskij: 1996). Sie trafen in Absprache mit ihren Lehrern eigene Lernziele, vereinbarten Methoden und Mittel zu lernen und übten sich in Situationsübernahmen in die Perspektiven der anderen, um die eigenen Stärken und Schwächen zu analysieren. Eine solche Herangehensweise an den Unterrichtsgegenstand ließ es zu, Kriterien für die Evaluation des Lernprozesses zu finden und konnte für kooperatives Arbeiten mit anderen genutzt werden<sup>154</sup>. Dabei nahmen die so genannte „*decentration of thinking*“ (Sefer: 2007: 324) (vgl. Gruber & Voneche: 1977) sowie die Internalisation von Lernstrategien, die nach Vygotskij (1996) notwendig für die Problemlösung sind, mehr als erwartet zu. Daraus folgte ein positives Ergebnis: Jedes Kind wies ein weitaus größeres Potenzial als angenommen auf. Die Russen interpretierten dieses Ergebnis im kollektivistischen Sinne: Jeder sei damit in der Lage, einen sinnvollen Beitrag zur Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Dabei unterstütze das kreative Potential der Menschen im Allgemeinen und entspricht somit dem Gleichheitsideal der Menschen in der sozialistischen Tradition sowie in der christlichen Religion, besonders aber in der orthodoxen Tradition. Iurkevich und Khromova (nach Panov: 2002) sind der Meinung, dass intellektuell begabte Kinder keinen Realitätsbezug haben und deswegen zu Problemen im späteren Leben und Berufsleben neigen. Sefer (2007: 325) widerspricht; so hätten begabte Kinder keine Lernprobleme, sondern eher Probleme mit Gleichaltrigen zu kommunizieren. Die Problemlösung liege im „*developmental discomfort*“ (ebd.), um die „*fighting skills*“ (ebd.) zu aktivieren, „*any cognitive content should be transformed into emotional content*“ (Iakoleva in Panov: 2002: 68), was bedeutet, dass mit jedem kognitiven Lerninhalt auch ein emotionaler Lerninhalt verbunden ist. Auch an dieser Stelle zeigt sich der Einklang slawischer sowie orthodoxer Perspektiven, da die Einbindung von Emotionen und Empathie von besonderer Wichtigkeit erscheint.

Auch in den russischen Regelschulen der Gegenwart zeigt sich die Dominanz der psychodidaktisch-ökologischen Orientierung des Lernens: Hier geht man davon aus, dass Lernen nur dann gelingen kann, wenn individuell adäquate Lernumgebungen für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen werden. Eine Forschergruppe um Panov, Orlov und Lebedeva, unter der Betreuung von Davydov und Rubstov (vgl. Panov: 2002) machte Praxisstudien dazu im Unterricht und fand heraus, dass:

(1) *knowledge acquisition as an internal tool of further development of abilities*; (2) *equal teacher-student interaction*; (3) *world exploration, self-exploring, and self-guiding*; (4) *international perspectives*; and (5) *technology acquisition as an external cognitive tool* (In: Sefer: 2007: 325)

zu sehen sind. Die Methoden für die Weiterentwicklung begabter Kinder liegen in der Zone der nächsten Entwicklung und der Fähigkeit zur meta-kognitiven Reflexion. Solche kindlichen

---

<sup>154</sup> Die Vygotskij-Methode ist auch in Europa bekannt; in Russland ist sie in nahezu allen Schulformen zu finden, besonders aber in der Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen. Man verbindet mit dieser Methode auch den Terminus 'Zone der nächsten Entwicklungsstufe'.



Entwicklungsnormen und demgemäß die Ergebnisse einer solchen Förderung in der schulischen Praxis werden dazu verwendet, um Identifikationsmethoden sowie Unterrichtsmethoden zu entwickeln, die mit der Idee der Zone der nächsten Entwicklung einhergehen.

#### 4.6.2.2 Andere Formen der (Hoch) Begabtenförderung

Bogoyavlenskaya et al. (1998) berichtet in der 'Arbeitskonzeption der Begabung' von der Ausrichtung der Arbeit mit begabten Kindern im Bildungsbereich. Dabei können sich Erfolg beim Lernen und Entwicklung der Kinder erst dann zeigen, wenn das Lernprogramm dem Fähigkeitspotenzial entspricht. Zusätzlich machen die unterschiedlichen Lernausgangslagen der verschiedenen Kinder differenzierte Unterrichtsformen notwendig, zudem forme die Vielseitigkeit und Komplexität des Begabungsphänomens die Arbeit mit begabten Kindern. So zeigt die Hauptausrichtung die Förderung von begabten Kindern durch:

- System von vorschulischen Bildungseinrichtungen vor allem im Kindergarten, die die allgemeine Entwicklung fördern, Entwicklungszentren, Grundschuleinrichtungen
- System allgemeinbildender Schulen, in denen die Bedingungen für die Individualisierung geschaffen werden
- System von additiver Bildung: System um dynamisch auf die sich verändernden sozio-kulturellen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse einzugehen, Identifikation, Unterstützung und Entwicklung im Rahmen der Schule
- Schulsysteme, die auf die Arbeit mit begabten Kindern abzielen: Lyzeen, Gymnasien und Bildungsinstitutionen der höheren Bildung (Bogoyavlenskaya et al.: 1998: 35).

Dabei verläuft die Bildung und Erziehung der begabten Kinder nach dem Prinzip der Individualisierung und Differenzierung in einem Prozess. In den Schulen kann eine solche individualisierte Bildung mithilfe eines Tutors oder in Form eines Wissenschaftlers, Poeten, Künstlers geschehen, der die individuelle Arbeit mit dem begabten Kind unterstützt. Für die moderne Bildungspraxis gilt: Zwar wird individualisierte Bildung in einem bestimmten Fachbereich angeboten, oft sei sie aber zu einseitig realisiert. Großes Potenzial sehen die russischen Begabtenförderer in der Forschungsarbeit: Organisiert in Forschungsabteilungen sollen die begabten Kinder ihren eigenen Forschungsinteressen nachgehen können; leider sind die institutionellen Entwicklungen noch nicht weit genug fortgeschritten. Dennoch verspricht man sich davon, dass durch selbsttätiges Lernen und vor allem durch Forschen die eigenen Fähigkeitspotenziale erhöht werden können.

Für die Autoren erscheint die Etablierung inner- und außerschulischer Bildung sinnvoll; darüber hinaus sollen Bildungsnetzwerke entstehen. Zu den Formen einer solchen additiven Bildung zählen Bogoyavlenskaya et al.:

1. individuelle Bildung oder Bildung in kleinen Gruppen

2. Forschungstätigkeit und schöpferische Bildung, Unterstützung durch Experten
3. Direkt- und Fernschulen
4. Camps, Ferienlager
5. Olympiaden und Wettbewerbe
6. Wissenschaftspraktische Seminare und Konferenzen (ebd.)

Darüber hinaus kennt das russische Bildungssystem verschiedene Formen von Bildungseinrichtungen, die die Arbeit mit begabten Kindern und Jugendlichen in ihr reguläres Schulleben integrieren. Wie genau deren Organisation aussehen kann, beschreiben die Autoren als Mischform zwischen einheimischen und ausländischen Praxiserfahrungen. Begabtenklassen seien einzurichten, wenn folgende Parameter gegeben seien:

- Wissenschaftlich begründetes Bildungsprogramm und positive Erfahrungsberichte
- Entsprechendes Identifikationssystem für das Programm
- Qualifizierte Pädagogen und Psychologen
- Reflexion über Effektivität der Arbeit, Expertise der Arbeit, pädagogisch-psychologisches Monitoring
- Garantie für Lernerfolg
- Kostenlose Bildung (ebd.)

Auch für die Lernprogramme, die die Basis der Begabtenförderung in der Schule darstellen, müssen spezifische Forderungen gegeben sein. Ihre Grundlage erhalten sie aus der Lernpsychologie und den Normen und Wertorientierungen der Gegenwartsgesellschaft:

- Breites Themenspektrum
- Interdisziplinärer Ansatz
- Erlernen von 'offenen Problemstellungen', die Forschungsarbeit der Kinder ermöglichen
- Maximale Interessensberücksichtigung, optimale Vertiefung
- Unterstützung der Selbstständigkeit beim Lernen
- Flexibilität und Variabilität der Lernprozesse aus der Sicht der Inhalte, Formen und Methoden der Bildung
- Freier Zugang zu Informationstechnologien, Computer
- Qualitative Veränderung der Lernsituation und des Lernmaterials, Lernräume mit Materialien schaffen, reale Arbeitsplätze in Museen oder Laboratorien
- Bewertung der Arbeitsergebnisse mithilfe inhaltlicher Kriterien
- Förderung der Entwicklung von Selbsterkenntnis sowie Einfühlsamkeit und Respekt gegenüber den Fähigkeiten anderer
- Individualisierte psychologische Unterstützung, dabei Besonderheiten der Person berücksichtigen (ebenda)

Grinko und Tschernyschova (2008) plädieren für die Projektmethode als geeignete Methode in der Begabtenförderung. So unterstütze sie das entdeckende Lernen im Unterricht und sei so eine Alternative im Unterricht. Die Projektmethode gleicht einem didaktischen Mittel, das die kognitive Tätigkeit aktiviert und für die Entwicklung der Kreativität sorgt; gleichzeitig die Ausbildung persönlicher

Eigenschaften anregt. Für den Unterricht heißt das, nicht eine Orientierung an Faktenwissen sei erwünscht, sondern die Anwendung und die Aneignung neuen, selbst erarbeiteten Wissens.

Die Projektmethode erfordert von den Schülern, sich Handlungskompetenzen durch Eigenaktivität sowie durch die Arbeit im Kollektiv soziale Kompetenz anzueignen. Auch für den Lehrer hat diese Methode Auswirkungen: So fungiert er hier als Coach, Mentor oder Lernbegleiter, aber nicht, wie gewohnt, als Experte. Das sei eine ungewohnte Rollenauffassung für viele Lehrer, die immer noch als 'Belehrer' auftreten wollen. Auch für den Schüler verändert sich sein Rollenverständnis: nicht mehr rezeptiv Wissen aufnehmend, sondern aktiv im Unterricht arbeitend, sich aktiv mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandersetzend. Frei in der Wahl, in der Methode und der Art ein Unterrichtsziel zu erreichen, der Prozess der Projektarbeit geht um eine Herausbildung einer eigenen Meinung, eines eigenen Standpunktes mit dem Unterrichtsgegenstand. Savenkov (2001) spricht sich für einen differenzierten Unterricht für begabte Kinder und Jugendliche aus. Darin sieht er die Übereinstimmung zwischen traditioneller und moderner Schulbildung, die für eine Mehrheit von Ländern typisch sei, eben auch für das moderne Russland (ebd.: 59). Generell differenziere ein Schulsystem nach „verschiedenen Prinzipien: nach Begabung, nach Religion, nach Gender oder nach physischem / psychischem Zustand“ (ebd.) und forme so den Begriff der „Bildungsdifferenzierung“ (ebd.). In der modernen (russischen) pädagogischen Literatur wird sehr häufig die Frage nach einer „Individualisierung der Bildung“ (ebd.) gestellt: Einer der Gründe, warum in der aktuellen Diskussion dieses Thema eine Vorreiterrolle übernimmt, erklärt Savenkov mit der „Pendel-Theorie“ (ebd.). War die vorherrschende Position der letzten 15 Jahre der russischen Pädagogen für die Vereinheitlichung von Bildungsinhalten sowie der Organisation der Bildung in heterogenen Lerngruppen eingetreten, entwickelt sie sich gegenwärtig stark in die Richtung der Individualisierung. Dabei sei diese Entwicklung kennzeichnend für die letzten Jahre: Mit der „Vereinheitlichung der Bildung“<sup>155</sup> war eine negative Erscheinung verbunden, wobei, so betont Savenkov, ein vereinheitlichendes Element in der Bildung notwendig sei (ebd.). Dabei handele es sich um einen „Stabilisierungsfaktor für die Gesellschaft“ (ebd.), um deren Selbsterhalt und Selbstreproduktion zu sichern. Zudem dienten diese Mittel zur Selbstrealisierung und böten Schutz für jedes Individuum. Generell sei es wichtig, die Balance zwischen Vereinheitlichung und Differenzierung zu finden (ebd.: 60).

In der populärwissenschaftlichen und in der wissenschaftlichen Literatur zur Pädagogik erscheint die Differenzierung der Bildung oft unklar und nicht eindeutig von Individualisierung der Bildung getrennt. Eine klare Grenze sei nur schwer zu definieren; dabei muss berücksichtigt werden, dass eine

---

<sup>155</sup> Hier ist eine Form von Bildung gemeint, die typisch für die UdSSR war: Alle Kinder lernten dort mit den gleichen Mitteln, nach den gleichen Lehrplänen in derselben Zeit.

Individualisierung auf der Basis der Fähigkeiten des Kindes beruht. Dabei sind „allgemeine Besonderheiten, die für Personengruppen gelten“ (ebd.) zu beachten.

Savenkov (ebd.) unterscheidet verschiedene „Arten, Formen und Niveaus einer differenzierten Bildung“, die je nach Begabungskonzeption unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten zulassen:

- Arten:
- Niveau der Lernleistung (akademische Begabung)
  - Spezielle Fähigkeiten (Bildung von talentierten Kindern)
  - Allgemeine Fähigkeiten (IQ, allgemeine Kreativität, komplexe Bewertung des Entwicklungsniveaus und Kooperation von Motivation, Intelligenz und Kreativität)
- Formen:
- Varianten von verschiedenen Bildungsstrategien für begabte Kinder:
  - Hoch selektiv: Schule für Begabte
  - Flexibel (elektiv): Kombinierte Bildungsform in Regelschulen
  - Übergangsform: Klassen für Begabte in Regelschulen (ebd.)

Babajeva, Leites und Marjutina (2000) nennen allgemeine Besonderheiten, die man bei der Erarbeitung des Lernprogramms berücksichtigen soll: So sei es wichtig, dass das Kind ein „besonderes Interesse an Problemen in bestimmten Themen“ zeigt und den „Wunsch verspürt, diese zu lösen“ (ebd.: 148). Dieser Bedarf werde selten beim traditionellen Lernen erfüllt. Deswegen soll dies in speziellen Lernprogrammen durch „die selbständige Arbeit, durch offene Aufgabentypen sowie durch die Entwicklung der notwendigen kognitiven Fähigkeiten“ (ebd.) verwirklicht werden. Darüber hinaus verweisen die Autoren auf verschiedene Lernstrategien für begabte Kinder, die in speziellen Lernprogrammen realisiert werden. Zu den Hauptlernstrategien für diese Schülergruppe gehören die „Beschleunigung“ und „Bereicherung“<sup>156</sup> (ebd.).

Die Autoren differenzieren zwischen verschiedenen Arten der Bildungsakzeleration und des Bildungsenrichments. So unterscheiden sie zwischen „Früherer Einschulung“ (ebd.: 150ff.), Beschleunigung einer Regelklasse, Unterricht einzelner Schüler in höheren Klassen, dem Überspringen von Klassen sowie der Bildung von Profilklassen/speziellen Klassen. Darüber hinaus verweisen sie auf Privatschulen (ebd.: 154), die in Russland selten sind. Dennoch zeigt die internationale Erfahrung mit diesem Schultyp, dass in ihm „hocheffektiv“ (ebd.) gelernt werden kann. Auch die „vorzeitige Immatrikulation an der Hochschule“ (ebd.) hat positive Auswirkungen auf den Lernfortschritt.

Unter dem Stichwort „Bereicherung der Bildung“ (ebd.: 155) versteht das Autorenteam unter anderem die „Erweiterung des eigenen Blickfeldes, Kenntnisse über die Umwelt und Selbsterkenntnis“ (ebd.) sowie die Vertiefung dieser Kenntnisse und dem Erlernen verschiedener Lernstrategien. Bereicherung wird darüber hinaus in „horizontale“ und „vertikale“ (ebd.) Bereicherung gegliedert. Unter vertikaler Bereicherung versteht man einen schnelleren Weg zur Erlangung höchster kognitiver Stufen

---

<sup>156</sup> In den USA und in Deutschland als 'Akzeleration' und 'Enrichment' bekannt.

in einem bestimmten Fach; horizontale Bereicherung dagegen erweitert den betreffenden Fachinhalt über den regulären Lehrplan hinaus. Die Autoren zählen einige Formen vertikalen und horizontalen Enrichments auf: Darunter befinden sich Minikurse, fakultativer Unterricht (ebd.: 157ff.)<sup>157</sup>, Korrektur-, Entwicklungs- und integrative Programme<sup>158</sup>, Sommer- und Winterschulen und -programme<sup>159</sup>. An dieser Stelle ergeht auch der Verweis auf Renzullis Enrichmentmodell (ebd.: 164).

So sei im Folgenden auf ein Förderprojekt in Sibirien verwiesen.

#### 4.6.3 Russische (Hoch) Begabtenförderung konkret: Ein Beispiel aus Tomsk, Sibirien

Schuschpanova und Lachtikova (2008) beschreiben ein Begabtenförderprogramm in Tomsk<sup>160</sup> (ebd.: 16) mit dem Titel 'Begabte Kinder'. In ihren Ausführungen verwenden sie unter anderem den Begriff der „Elitebildung“ und definieren diesen wie folgt: Es handelt sich dabei um „Bildung von Kindern auf höchstem Niveau, wobei die Voraussetzung für die Förderung durch herausragende Fähigkeiten und Talente der Kinder bestimmt wird, nicht aber von deren Herkunft oder finanzieller Situation. Für diese Form der Bildung bedarf es eines hohen Fähigkeitsniveaus“ (ebd.: 17). Damit grenzen die Autorinnen deutlich die Förderung nationaler Eliten vom Begriff „elitärer Bildung“ (ebd.: 16) ab, der die Aus- und Weiterbildung von Kindern aus wohlhabenden Elternhäusern meint.

Tomsk, so die Autorinnen, sei zu einem der Förderzentren in Russland geworden, was begabte Kinder anbetrifft: Ein föderaler Vergleich zeigt, dass die Stadt Tomsk zehn Prozent der dortigen Schülerpopulation ins Gymnasium schickt, die Russische Föderation insgesamt nur 5, 7 Prozent. Insgesamt habe die Russische Föderation einen Anteil von 7,1 Prozent an Schulen mit spezieller Fachausrichtung, im Tomsker Gebiet seien es 9,7 Prozent. Zudem wird in den Tomsker Schulen eine für Russland neuartige Form der Berufsvorbereitung in der Schule praktiziert: Nach Abstimmung des Bildungsministeriums der Russischen Föderation im Jahre 2004/05 genießen Jugendliche der höheren Jahrgangsstufen eine Profilbildung, die sie für ihr späteres Berufsleben vorbereiten soll. Dies geschieht durch inhaltliche Vertiefung in bestimmten Fächern.

---

<sup>157</sup> Die thematischen Mini-Kurse führen die Schüler aus dem Rahmen der standardisierten Lernfächer heraus, indem solche Kurse wie Anthropologie, Mythologie und Geologie angeboten werden.

<sup>158</sup> Diese Programme können verschiedene Ziele verfolgen. Die *Korrekturprogramme* sollen Kindern dabei helfen ihre Emotions- und Verhaltensprobleme zu lösen. Auch *Entwicklungsprogramme* tragen zur emotionalen Stabilisierung bei (durch Rollenspiele, Sensibilitätstrainings und Gruppenarbeit). Die *integrativen Programme* verbinden kognitive und emotionale Komponenten. In Russland sind folgende Bildungsformen gut bekannt: spezielle Klassen, Spezialschulen und Internate, fakultativer Zusatzunterricht, außerschulische Vereine usw. Diese Formen der Förderung sind überaus erfolgreich und werden deshalb fortgeführt (ebd.).

<sup>159</sup> Die Winter- und Sommerprogramme haben unterschiedliche Ziele, Aufgaben und Inhalte. In Russland kennt man drei Typen: Der erste Typ ist auf die Erweiterung des Blickfeldes gerichtet. Die Kinder besuchen Museen, Ausstellungen und machen Bekanntschaft mit historischen Sehenswürdigkeiten und kulturellen Traditionen. Der zweite Typ der Programme fokussiert Selbsterkenntnis, die Entdeckung neuer Interessen und Fähigkeiten. Der dritte Typ konzentriert sich auf vertiefte Inhalte eines bestimmten Faches.

<sup>160</sup> Die Stadt Tomsk liegt in Sibirien.

Trotz der Einführung verschiedener Bildungsprogramme gibt es einige Probleme hinsichtlich dieses Programms. Die folgenden Punkte zeigen, dass vor allem im ländlichen Russland die Stadt-Land-Unterschiede deutlich ausgeprägt sind. Ebenso typisch ist die schwierige Situation in Russland hinsichtlich der hygienischen Bedingungen in Schulen:

1. Problem der faktischen Bestätigung eines normativen Status von Bildungsinstitutionen mit dem Programm.
2. Das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit: Kinder aus reichen und armen Haushalten; Kinder besonders aus sozial schwachen Familien bedürfen der Chance einer Bildung, Problem der Dorfschulen
3. Nicht ausreichende Mobilität der Bildungsinstitutionen bei der Erstellung von neuen Entwicklungszielen in der Bildungsarbeit, die durch die moderne Aufgabe der sozial-ökonomischen Entwicklungen verändert wird, anhängig vom regionalen Arbeitsmarkt
4. Schwierigkeiten der Bildungsinstitutionen in Sachen Hygiene (ebd.)

Für das Jahr 2010 sind weitere Zielsetzungen des Programms auf inhaltlicher und organisatorischer Seite geplant:

- Bedingungen, die es ermöglichen einen normativen Status zu erreichen
- Schaffen von gleichen sozialen Bedingungen, Aufbau und Entwicklung eines Netzwerks aus Institutionen in ländlichen Gebieten und Unterstützung der Kinder aus sozial schwachen Familien
- Anschaffung von zusätzlichen Bildungsdienstleistungen von Waisen und behinderten Kindern (kostenpflichtig) (ebd.).

Darüber hinaus sei es wichtig, die Realisierung des Bildungsprogramms mit den Zielen der sozial-ökonomischen Stabilisierung in ländlichen Gebieten zu sichern und so die Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung zu garantieren (ebd.).

#### 4.6.4 Die Zielsetzungen der russischen (Hoch) Begabtenförderung

Nach Grigorenko (2002) ist Russland hinsichtlich seiner Bildungskultur eine Nation, die auf die mathematische und naturwissenschaftliche Bildung großen Wert legte und an dieser Ausrichtung zum Teil bis in die Gegenwart festhält. Das Bild der Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen mit dem Schwerpunkt in Mathematik und Naturwissenschaften hat sich seit den späten 1980er Jahren stark verändert. Das im Sowjetsystem zentral gesteuertes Programm, das junge Talente nach ideologischer Treue auswählte und trainierte, verändert sich in der Gegenwart zu einem „Mosaik aus traditionellen und innovativen Elementen“ (ebd.: 735; Übersetz. der Verfasserin), wobei die Situation durch pädagogische, finanzielle, soziale sowie politische Veränderungen torpediert wird.

Grigorenko beschreibt das Lernen in Russlands traditionellen Klassenzimmern als ein Einheitsprogramm, in dem mit denselben Unterrichtsmitteln gelernt wurde und die gleichen Prüfungen abgelegt wurden. Das Ministerium für Erziehung und die lokalen Behörden implementierten die Begabungsprogramme in die regulären Klassenräume. Im Allgemeinen, so Grigorenko, forcierte das traditionelle System der Begabtenförderung die folgenden Ziele (in absteigender Wichtigkeit): „(1) *education for the good of the whole society*; (2) *education to promote progress*, and (3) *education for the personal growth of the individual*“ (ebd.). Bei dieser Hierarchie wird die Ideologie der ehemaligen Sowjetunion deutlich: Die Bedürfnisse der Gesellschaft als Kollektiv kamen an erster Stelle, kaum weniger bedeutend erschienen technologischer und sozialer Fortschritt – die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums zählte am geringsten (ebd.).

Diese Ideologie veranschaulicht die Programmatik der Begabtenförderung: Um die intellektuellen Ressourcen für die Nation verwertbar zu machen sowie den Ruf der Sowjetunion in der Welt zu erhalten, konstruierten die Begabungsforscher ein 'Wettkampf-Netzwerk'. Auf diesen Veranstaltungen wurden junge Talente als solche identifiziert, um sie anschließend durch außerunterrichtliche Förderung zur Exzellenz zu bringen. Das russische System der intellektuellen Wettkämpfe zeigt eine lange Tradition: Es versammelt unterschiedliche Wettbewerbstypen auf Schul- und Stadtebene sowie zwischen verschiedenen Regionen oder gar internationaler Ebene. Dabei sind Wettbewerbe, Olympiaden<sup>161</sup> oder Schülerkonferenzen am weitesten verbreitet, so Grigorenko (ebd.). Die Idee hinter den Wettbewerben blieb immer gleich: Ähnlich der 'Great Talent Hunt' der Amerikaner ging es um die Rekrutierung außergewöhnlicher Talente im Land zum Wohl der sowjetischen Gesellschaft und um die Präsentation sowjetischer Errungenschaften.

---

<sup>161</sup> Zu den „Olympiaden“, besonders aber „Mathematik-Olympiaden“ bemerkt Karp (2003: 83): Die Älteste findet seit 1934, mit Ausnahme der Kriegsjahre, in St. Petersburg (Fomin: 1994, Kukushkin: 1996) statt. Jeder, der sich für die Endrunde qualifizieren will, muss drei Runden, die erste schriftlich, die Zweite mündlich, überstehen. Die dritte Runde findet dann überregional in Schulen statt. Insgesamt sind sechs mathematische Aufgaben zu lösen. Generell stellen diese Wettbewerbe eine Form der landesweiten Identifikation und Talentsuche von begabten Kindern und Jugendlichen dar. Die Bewerber kommen entweder aus eigenem Interesse oder werden von ihren Lehrern nominiert. Seit 1967 finden Mathematik-Olympiaden in ganz Russland statt. Viele der Traditionen und Methoden der St. Petersburger Olympiade haben andere Institutionen bei ihrer Arbeit mit begabten Kindern übernommen (Fomin, Genkin & Itenberg: 1996). Ebenso traditionell ist die Verbindung der Aufgaben der Olympiaden mit dem schulischen Mathematiklehrplan; die Aufgaben stammen aus den Bereichen der Algebra und der Geometrie, in höheren Klassenstufen ist Infinitesimalrechnung ein Thema. Die Teilnehmer müssen zeigen, dass sie kreativ Probleme lösen können, so sind die Aufgaben nicht an rezeptives Wissen gebunden. Jedoch schwindet die Auffassung bei Lehrern, dass Mathematik-Olympiaden mathematische Begabungen identifizieren können. Ebenso typisch russisch sind die so genannten mathematischen Zirkel: Sie dienen als Freizeitbeschäftigung mehrmals in der Woche. Karp (2003: 87) bemerkt, dass eine intensive Beschäftigung mit Mathematik ein wichtiger Aspekt der russischen Bildungskultur ausmacht; so formt ein nicht unerheblicher Teil der Gewinner der Mathematik-Olympiaden und Absolventen der mathematischen Spezialschulen die russische Intellektuellenschicht. Zudem finden sich viele Ehemalige der Spezialschulen heute als Delegierte in der Duma, 90 Prozent der mathematischen Fakultät der Universität St. Petersburg besuchte einst als Schüler solche Spezialschulen. Karp dazu: *“In terms of education, it reveals what became of those were considered most likely to succeed by the recognized standards of prevalent methodology. And it is interesting from a broader point as well, suggesting insights about the lives and opinions of those involved in math and applied sciences as in general”* (ebd.: 87).

Das zweite Ziel der traditionellen Begabtenförderung, die Fortschrittsdimension, lag in der Lösung von 'realen Problemen'. Die Problemstellungen und Themen auf diesen Veranstaltungen orientierten sich an Fragestellungen der gegenwärtigen Wissenschaft; renommierte Forscher aus allen Fachrichtungen wurden dazu als Experten geladen. Besonders deutlich wird die Verbindung zwischen Begabtenförderung und wissenschaftlicher Exzellenz, wenn man die Tatsache beachtet, dass viele der Begabtenschulen von Sowjet-Akademikern geleitet wurden<sup>162</sup>, die Mehrheit des Lehrerkollegiums bestand aus Universitätsprofessoren, was den SchülerInnen erlaubte, ihre Experimente in deren Labors durchführen zu können. Grigorenko beschreibt das russische System der Begabtenförderung als 'Durchschleusen' (ebd.: 736), das aus Identifikation, unterschiedlichen Bildungsniveaus und passendem Arbeitsplatz bestand: „*carefully designed to develop and then harness their talents for 'progress'*“ (ebd.).

Das dritte Ziel – die optimale Entwicklung des Individuums – wurde im Vergleich zu den beiden anderen, am geringsten forciert. Dabei eint die spezialisierte Bildung und das Lernen in der Regelschule die Tatsache, dass sie Mathematik und Naturwissenschaften forcierten, andere Bereiche hingegen, wie Sozialwissenschaften und Kunst, vernachlässigt wurden. Die spärliche Unterweisung in sozialwissenschaftlichen Fächern stand grundsätzlich unter ideologischen Gesichtspunkten. Zudem nahmen die Lehrer der sowjetischen Schule eine andere Rolle ein: Sie gaben wenig emotionalen Rückhalt, die soziale Interaktion war auf ein Minimum reduziert. Dieses Berufsverständnis wiederholte sich in der Begabtenförderung: Es war bis vor Kurzem unüblich, Psychologen oder Sozialarbeiter mit der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen zu betrauen. Zum dritten minimierten Begabtenprogramme die Rolle der Eltern, so Grigorenko (ebd.).

Als Resümee lässt sich feststellen, dass die als begabt identifizierten Kinder und Jugendlichen als Gewinner des sowjetischen Bildungssystems zu bezeichnen sind:

*Compared with their less-talented counterparts, gifted children attended better schools (and, in the case of boarding schools, the government paid for tuition, room, and board), had better teachers (often teachers working with gifted children also taught at universities), gained access to more esteemed universities (participation in intellectual competitions and diplomas from certain schools were 'tickets' to the best universities), and received more desirable jobs (special governmental committees assigned jobs such that higher-achieving students had better choices than their less-accomplished peers) (ebd.).*

Traditionell wurden hochbegabte Kinder und Jugendliche so früh als möglich gefördert, um die sie entweder auf Spezialschulen zu schicken oder sie in anderen Begabungsprogrammen unterzubringen.

---

<sup>162</sup> Zum Beispiel wurde die Mathematik-Physik Schule Nr. 18 als eine Art Dependence der Mathematik und Mechanik-Fakultät der Moskauer Staatsuniversität gegründet von dem bekannten russischen Mathematiker Alexei Kolmogorov.



Ein besonderer Aspekt der sowjetischen Begabungsförderung sind die Mathematik-Schulen<sup>163</sup>: Sie genießen nationalen wie internationalen Ruf und verteilen sich über das ganze Land: z. B. in Moskau und Sankt Petersburg, aber auch in Novosibirsk<sup>164</sup>. Ihr verbindendes Element besteht aus der rigorosen Schülerselektion, die sich aus den Wettbewerbsergebnissen verschiedener Schülerolympiaden Aufnahmeprüfungen oder Schülerwettbewerben zusammensetzt. Jede dieser Schulen folgt einem

---

<sup>163</sup> Ein wichtiger Bestandteil der russischen Begabtenförderung sind die so genannten „Spezialschulen“ (Dondghue et al.: 2000: 121; vgl. Grigorenko: 2002), die auf eine lange Tradition zurückblicken können. Um deren Etablierung dreht sich folgende Anekdote: In den späten 1950er Jahren schrieb eine Gruppe distinguerter russischer Mathematiker und Naturwissenschaftler einen offenen Brief an die damalige Regierung mit der Aufforderung, sich für die Belange begabter Schülerinnen und Schüler einzusetzen. Denn, so die Bittsteller, man könne nicht in diesen politisch schwierigen Zeiten des Kalten Krieges auf Ressourcen verzichten, die das Wohl der Nation sowie die kommunistische Ideologie für die Zukunft sichern. Und die Verantwortlichen reagierten: Innerhalb kurzer Zeit etablierte man vier Internate, die an führende Universitäten angeschlossen waren. Zudem öffneten in den 1960ern einige Spezialschulen. Dondghue et al. bestätigen den politisch-gesellschaftlichen Nutzen, den man sich von diesen Einrichtungen erwartete: *„The selection of students for admission to special schools was undertaken with great care to ensure that only the best and the brightest of Soviet youth were enrolled“* (ebd.: 121). Dennoch unterlagen diese Bildungsinstitutionen dem Zeitgeist und den sich dadurch verändernden Prioritäten hinsichtlich gesellschaftlicher Wertvorstellungen: Im gegenwärtigen Russland ist der Status dieser Schulen noch nicht geklärt: Kolmogorovs und Lavrentievs Idee einer russischen Dominanz in Mathematik und Naturwissenschaften scheint nur bedingt realisierbar, so die Forscher (ebd.). Im Gegensatz zu heute florierten die Spezialschulen in der Sowjetunion: Jegliche Skepsis von Politikern, Psychologen und Pädagogen gegenüber diesem Projekt wurde durch die verantwortlichen Naturwissenschaftler und Mathematiker ausgeräumt. Und so brachte der Staat die notwendige finanzielle Unterstützung dafür auf. Erst mit dem Ende der konservativen Breschnewära in den 1970er Jahren begann, das solide Konstrukt zu wackeln. Novikov bemerkt: *„it is no secret that (...) the powers that be, often not without reason, found a spirit of dissent within the student population of special schools“* (1996: 34), das sie auf politisch-gesellschaftlich-ideologischer Ebene auf *„international imperialism and Zionism“* (ebd.) zurückführten. Die Position Verantwortlichen war widersprüchlich: Einerseits brachte die Nation hoch qualifizierte Mathematiker und Naturwissenschaftler in die Entwicklungsabteilungen der Verteidigungsindustrie, die in der Phase des Kalten Kriegs wichtig waren. Andererseits war die Förderung kreativer Denker ohne deren regimiekritischen Einstellungen unmöglich. Die Krise der einst so etablierten Institution der sowjetischen Spezialschulen kulminiert in den 1980er Jahren: Durch Sanktionen der Regierung verkamen sie zu *„elitist bastions“* (Dondghue et al.: 2000: 122). Granin (1987) formulierte, dass Spezialschulen nicht den Output erbrächten, den sie sollten, sondern staatsreue Bürger zu arroganten, überheblichen Menschen verformten und verkommen ließen. Zwar folgte nun eine Phase offizieller Ablehnung, die Menschen hingegen hielten an der einstigen Anerkennung der Spezialschulen fest. Mit Beginn der 1990er Jahre erkannten die Verantwortlichen sehr spät, dass die russische Nation weit hinter den westlichen Industrienationen hinterherhinkte, was die ökonomische und technologische Überlegenheit anbetraf. Dieses Technologiedefizit kam auf die Agenda eines Parteitags, gleichzeitig verkündete man die Vitalisierung der Spezialschulen. Im Jahr 1996 gab das russische Bildungsministerium einen neuen Lehrplan für Mathematik an den Spezialschulen bekannt. Er besagte, dass die Klassen *“are made up not of mathematical prodigies but not of ordinary children who show a higher than average interest and ability in mathematics and have a sound knowledge courses of the 8-year school. Thus, the main task of teaching these ‘special’ mathematics classes is to develop the pupils’ ability and potential by stressing a thorough and solid approach to the standard curriculum“* (Glejzer: 1989: 63).

Als ein weiteres Ergebnis der neu definierten Stellung der Spezialschulen nennen Dondghue et al. (ebd.), dass viele Schulen nun zu Spezialschulen für Mathematik und/oder Physik umgewandelt wurden. Die Gegenwart dieser Institution zeigt ein vergleichsweise negatives Bild: Vor allem der *brain drain* ins Ausland droht, den Schulen mangelt es an Lehrkräften sowie Schülern. Denn mit dem Systemzusammenbruch der UdSSR hatten Wissenschaftler nicht länger einen Sonderstatus inne und konnten nicht mehr die damit verbundenen Privilegien genießen. Zudem bemerken Donoghue et al., dass vielleicht: *„the greatest threat to special schools is the Russian people’s growing disillusionment with science as a vehicle for economic and social improvement.“* *“Russia’s best and brightest students turn increasingly to career fields than science and mathematics“* (Dondghue et al.: 2000: 122). Zudem sind die Schulen auf Spenden angewiesen und können nicht mehr auf staatliche Subventionen zurückgreifen. Interessant ist dennoch, dass das sowjetische Schulmodell international Anklang findet: Es gibt diesen Schultyp in mehr als zehn Nationen, unter anderem in den USA. Vor allem aber (ehemals) kommunistische Länder wie Kuba, Vietnam, Costa Rica, China oder Korea übernahmen die Spezialschulen nach dem Vorbild des großen kommunistischen Bruders (ebd.). Generell erscheint die Kultur der Mathematik-Schulen im Westen nur wenig bekannt (Vogeli: 1997), wenn auch die Amerikaner vereinzelt darüber berichten.

<sup>164</sup> Schule Nr. 57 in Moskau, Schule Nr. 239 in Sankt Petersburg, Internat Nr. 18 in Moskau (heute: Spezialisiertes Forschungs- und Bildungszentrum der Moskauer Staatsuniversität) und die Schule für begabte Kinder in Novosibirsk (heute: Spezialisiertes Forschungs- und Bildungszentrum der Staatsuniversität Novosibirsk).

eigenen Lehrplan, wobei zwar nationale Bildungsstandards eingehalten werden sollen, aber es obliegt jeder Schule, selbstständig Lehrkräfte einzustellen und individuelle Lernprogramme anzupassen. Generell verfügen diese Schulen über etablierte Verbindungen zu anderen, vor allem höheren Bildungsinstitutionen. Dazu gibt es für die SchülerInnen Vorbereitungskurse, um die Aufnahmeprüfung an die Universitäten zu erleichtern. Des Weiteren können die begabten Kinder und Jugendlichen an Forschungsaktivitäten im universitären Umfeld teilnehmen. So haben zum Beispiel die Absolventen der Moskauer Schule Nr. 57 sowie der Schule Nr. 239 in Sankt Petersburg die besten Ergebnisse in internationalen Wettbewerben erzielt; die Abschlussjahrgänge der beiden Universitätsschulen erarbeiteten sich den Ruf, exzellente ForscherInnen auszubilden; generell dürfen die Absolventen zu ihren Fähigkeitsprofilen passende Jobangebote erwarten. Besonders deutlich wird das für die Begabten-Schule in Novosibirsk: Unter den Ehemaligen befinden sich zwölf Mitglieder der Russischen Akademie der Wissenschaften, 120 Professoren in landesweit und international führenden Universitäten sowie 700 Promovierte (ebd.).

Ähnlich den Entwicklungen des amerikanischen Systems der Begabtenförderung, lassen sich solche auch in Russland ausmachen.

#### 4.6.5 Aktuelle Trends und Entwicklungen in der russischen (Hoch) Begabtenförderung

Insgesamt bildete das sowjetische Bildungssystem mit seiner einseitigen Orientierung an Exzellenz das Rahmenwerk der traditionellen Begabtenförderung im Land. Grigorenko beschreibt es als

*subject-oriented, based on the ideas of acceleration and enrichment, subordinated to societal goals, financially supported by the state, attendant to both identification and training, designated to accommodate different levels of education, and underpinned by a labor market dependent on its products (2002: 737).*

Die heutigen Veränderungen in der Begabtenförderung kann man am besten in einem größeren bildungsgeschichtlichen Kontext verstehen: In den 1980er und 1990er Jahren setzte mit der politischen-gesellschaftlichen Transformation ein dramatischer Wandel im russischen Bildungssystem ein. Grigorenko sieht in dieser „*brave new world*“ (ebd.), wie sie es nennt, ein Hauptmerkmal in der „*democratization*“ (ebd.) der Bildung. Dabei ergeht der Versuch, Bildung nach demokratischen Idealen zu organisieren, was die Etablierung unterschiedlicher Förderprogramme und Ansätze ermöglichte - sie wären unter sowjetischer Ideologie nicht durchsetzbar. Nun gab es neue Schultypen wie Lyzeen und Gymnasien<sup>165</sup>. Das gegenwärtige Bildungssystem der Russischen Föderation orientiert sich am Anspruch der Individualität der SchülerInnen und konzipiert danach den Unterricht aus. A. Tikhonov, der

<sup>165</sup> Diese Differenzierung unterscheidet zwischen Kindern/Jugendlichen aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergründen und mit unterschiedlichen Fähigkeiten.

ehemalige Bildungsminister der Russischen Föderation, beschrieb diese Trendwende als „Transformation einer homogenen Bildung zu einer heterogenen Bildung“ (ebd.). Zudem macht es deutlich, dass das Diktum 'Bildung für alle' für die russische Bildungslandschaft nun wichtig erscheint.

Der zweite Trend des russischen Bildungssystems verweist auf einen veränderten Fächerkanon: Waren in der Sowjetphase geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer und Kunst wenig geachtet, nehmen diese Fächer derzeit an Unterrichtszeit zu. Gleichzeitig lässt das Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften nach. Dagegen war das alte System geprägt von der Erwartungshaltung, dass SchülerInnen Inhalte auswendig lernen – also 'träges Wissen' zu produzieren. Heute gibt es Lehrplankürzungen in der Art, die rein rezeptives Lernen minimieren. In der traditionellen Schule wurde Mathematik nach dem System von Kiselev gelehrt, heute sind innovierende Ansätze in der Mathematikdidaktik zu erkennen. Doch diesbezüglich werden kritische Stimmen laut: Gegen den allgemeinen Trend wendet sich der russische Mathematiker V. Arnold, der einen „Niedergang der Mathematik“ (ebd.) befürchtet. Dennoch bedeutet die Transformation des neuen russischen Bildungssystems die Öffnung hin zu neuen Lern- und Lehrmethoden.

Das dritte Merkmal der neuen russischen Schule betrifft deren Finanzierung: Das Bildungsministerium benötigt für Schulen mehr Geld von der Regierung für Ausstattung sowie Renovierungsarbeiten (ebd.).

Zuletzt sei noch auf die veränderte Rolle der Eltern verwiesen, die in der Vergangenheit lediglich mit den Disziplinproblemen ihrer Kinder konfrontiert wurden. Die Stabilität des sowjetischen Schulsystems ließ Eltern wissen, dass ihre Kinder vergleichbare Schulerfahrungen machen würden – diese fehlende Distanz öffnete die Erziehungsberechtigten nicht für eine Veränderung. Heute mit dem radikalen Wandel der russischen Schule werden Eltern mehr in den Lernprozess ihrer Kinder integriert. Jedoch nimmt mit einer engagierteren Elternschaft das Konfliktpotenzial zwischen Eltern und Lehrern zu (ebd.).

Die vorangegangenen Veränderungen des russischen Bildungssystems von großer Relevanz für die Begabtenförderung: „*First, the democratization of schooling has gradually reshaped gifted education*“ (ebd.). In der Mitte der 1980er Jahre begann die Regierung der Sowjetunion, Förderzentren für begabte Kinder und Jugendliche zu finanzieren, im Jahr 1990 widersprach ein staatliches Dokument, 'Das Staatsprogramm zur Identifikation, Bildung und Erziehung von begabten Kindern und Jugendlichen mit kreativer Begabung'<sup>166</sup>, einer engen Definition von Begabung und initiierte auf dieser Grundlage die landesweite Ausarbeitung von Förderprogrammen und deren Implementation in die Regelschule. Generell lässt sich feststellen, dass sich der allgemeine Trend von der Begabtenförderung in speziellen Schulen und Internaten hin zu einer breit gefächerten Förderung orientierte. Zudem veränderte sich

---

<sup>166</sup> Wahrscheinlich ist hier von 'schöpferischer Begabung' die Rede.

auch die Blickrichtung des Bildungssystems der Hochbegabten zu einem System, das diese Kinder und Jugendliche nun aus allen Gesellschaftsschichten integrierte (ebd.).

Mit den frühen 1990er Jahren veränderte sich die Finanzierungslage gewaltig, so Grigorenko (ebd.): Die Regierung entzog jegliche finanzielle Unterstützung und nur durch den Einsatz von Eltern und Universitäten konnte ein geringer Teil der Begabtenförderung erhalten bleiben. Die Budgetreformen der Postsowjet-Ära schädeten dem alten System mehr als dem neuen System: Es war in der Lage, kreative Finanzierungsoptionen zu organisieren<sup>167</sup>.

Grigorenko bezeichnet die Begabtenförderung in Russland generell als „*educational niche*“ (ebd.: 738), die sich in einem starken Wandel befindet. Systemisch gedacht, so die Forscherin, beinhalte diese Nische vier Komponenten: „*the child, the family (including parents and children), the school, and the society at large*“ (ebd.). Das alte System ähnelte einem *Top-down*-Modell, da die gesellschaftliche Ebene auf Schule, die Schule auf die Familie und diese wiederum auf das Kind einwirkte. Dabei kam der Familie die Rolle des Motivators zu, vom Kind wurde erwartet exzellente Leistungen zu erbringen, der Rest wurde von Schule und Gesellschaft getragen. Dagegen verfährt das neue System nach dem *Bottom-up*-Modell: Die Familie, die sich auf das begabte Kind konzentriert, „*now serves as both initiator and promoter of gifted education*“ (ebd.). Kurz gesagt verliert der staatliche Einfluss immer mehr an Bedeutung und die Kompetenz der Familie steigt. Die Schule behält ihre Mittlerposition (ebd.).

Bei den Bildungs- und Erziehungszielen der Begabtenförderung ist ebenfalls ein Wandel zu bemerken: Während in der Sowjetzeit Talente und Begabungen dazu 'gezüchtet' wurden, um der Nation zu dienen, ist das moderne System nicht in der Lage, dieses Potenzial für sich zu nützen; Grigorenko bemängelt hierbei den Verlust der Motivation (ebd.). Zudem gerät auch das zweite traditionelle Ziel – die Sicherung des Fortschritts – dadurch in Gefahr, weil jede Innovation privatwirtschaftlich getätigt, nicht von der Regierung subventioniert wird. Das liegt an der Systemtransformation, die die meisten der einstigen Verbindungen zwischen staatlich geförderten Wissenschafts- und Industrienetzwerken zerstörte. Nur das dritte Ziel – Bildung und Erziehung für den individuellen Nutzen – konnte unangetastet die Krisenzeiten überstehen (ebd.).

Demgemäß verfolgt die Russische Föderation zwei neue Ansätze in der Begabtenförderung: Der traditionelle Weg, der auf Lehrplanmodifikation und Enrichment Wert legte, wird weiter verfolgt. Grigorenko nennt dabei Akzeleration<sup>168</sup> sowie die Erneuerung von allgemeinen Zielen und Inhalten (ebd.).

---

<sup>167</sup> Heute wird die Begabtenförderung in Russland durch ein föderales Programm 'Begabte Kinder' finanziert, dessen Dreijahresbudget bei 20.000.000 Rubel liegt. Im Jahr 1997 besuchten 21.400.000 Kinder und Jugendliche die russischen Schulen; man schätzte, dass ein Prozent davon als begabt einzustufen sei. Somit verteilten sich auf eine/n SchülerIn 5, 45 \$ pro Jahr (ebd.).

<sup>168</sup> Akzeleration wird im Russischen so verstanden: Begabte Kinder lernen nach dem regulären Lehrplan, aber setzen ihn nach ihrem Tempo fort. Sie können Klassen überspringen und legen den Abschluss früher als ihre Klassenkameraden ab.

Noch problematisch seien, so Grigorenko (ebd.), die Gütekriterien der russischen Begabtenförderung – leider gibt es zu wenig Datenmaterial, dass eine Evaluation möglich wäre. Der Erfolg der russischen Förderung kann nur an den Gewinnern im internationalen Wettbewerb gemessen werden:

*For example, we can, to some degree, estimate the effectiveness of Russia's gifted education in maths and science by analyzing the success of Russian teams in competitions from 1995 to 1997. The most prestigious contests for young mathematicians and computer scientists are the international subjects olympiads. International competitions are held in maths, physics, biology, ecology, geography, chemistry, and computer science. On average, 70-80 teams of high schools students from all over the world attend these competitions (Grigorenko: 2002: 739).*

Mit der Transformation des Gesellschaftssystems veränderte sich die Bedeutung der internationalen Wettbewerbe, und damit auch deren Indikatorwirkung für intellektuelle Mehrleistungen. Damit ist gemeint, dass im neuen System Schulen mit speziellen Trainingsprogrammen, meist in Mathematik oder Computertechnologie, ihre Schülerschaft speziell auf den Gewinn solcher Wettbewerbe trainieren und nicht nur begabte Schüler identifizieren und darauf ihre Schulkarriere abzustimmen. Vielmehr rückt ein gewonnener Wettbewerb den Kandidaten näher an eine Elitehochschule (ebd.).

Einige russische Experten bemängeln diese motivationale Trendwende, da von Lehrern als „trainers“ und SchülerInnen als „*intellectual sportsmen*“ (Grigorenko: 2002: 739) gesprochen werde. Diese intellektuellen Wettbewerbe lassen Begabtenförderung zu einem geschlossenen System werden, indem Kinder und Jugendliche nach ihren Fähigkeiten für die Wettbewerbe ausgewählt, weitergebildet und wieder selektiert werden. Gleichzeitig sind die in den Olympiaden geforderten Leistungen so charakteristisch, sodass die TeilnehmerInnen ein darauf spezialisiertes Training erhalten. Grigorenko mutmaßt, dass die eindimensionale Ausrichtung der Olympiaden-Aufgaben breites Allgemeinwissen und die Aneignung von Schlüsselkompetenzen verdrängt. Lehrer, Eltern und Experten haben diese Veränderungen in der Begabtenförderung bemerkt und darauf reagiert, indem sie andere Perspektiven aufzeigen, um Talent und Begabung zu identifizieren. Eine der in Russland bekanntesten Alternativen ist der 'intellektuelle Marathon' (ebd.) „*which involves competitors in three age groups and three subject domains (maths, human sciences, and natural sciences)*“ (ebd.). Mit dieser Identifikationsmethode hoffen die Experten, die Begabtenförderung auf eine breitere Basis stellen zu können.

Mit der Transformation des russischen Staates und der Gesellschaft verändern sich auch die Pädagogik und damit die Begabtenförderung. Warwitova spricht von einem „neuen Paradigma in der russischen Pädagogik“ (2007: 133), das gleichzeitig personenorientiert ist und der Entwicklung von Subjektivität sowie der Fähigkeit zur freien Entfaltung des menschlichen Potenzials diene. Für die russische Hochbegabtenförderung könne dies nur eins bedeuten: nämlich die subjektive Erfahrung des

---

Nur wenige Schulen im Land verfügen über solche Akzelerationsprogramme, so zum Beispiel das Moskauer Lyzeum Nr. 1524.

Kindes zu unterstreichen und damit seine „Fähigkeit zur Freiheit“ (ebd.) zu unterstützen. Diese Fähigkeit liegt darin, die „schöpferische Selbstrealisierung in Abstimmung mit der Freiheit des anderen“ (ebd.) zu realisieren. Aus diesem Wandel der pädagogischen Paradigmen lassen sich vier Hauptmerkmale der Zukunft der russischen Begabtenförderung (Grigorenko: 2002: 740) ausmachen: *„the funding of gifted education, the reeducation of teachers, the establishment of theory-based instruction, and the harnessing of talents“*. Zum Ersten hat sich die Unterstützung der Regierung auf ein Minimum reduziert, was den Druck auf andere Sponsorenquellen erhöht. Diese liegt nun in der Hand der Eltern und erst danach in die der Universitäten, Banken und *high-tec*-Unternehmen. Dennoch finanziert keiner dieser potenziellen Geldgeber die Begabtenförderung aus ihrem originären Grund heraus: nämlich dem Wohl der Nation. Die gegenwärtige finanzielle Situation hat Einfluss auf die Zielausrichtung des Bildungssystems der Russischen Föderation (ebd.). Daran müssen sich auch die Ziele der nationalen Begabtenförderung orientieren:

*Now, gifted education must be aimed at first, at the good of the child (which can be motivated parental support), then at the promotion of technological progress (which could draw the support of the 'consumers' of talent), and, lastly, at the well-being of the country (which should stimulate some federal support – however small it may be) (Grigorenko: 2002: 740).*

Zum Zweiten muss sich die Ausbildung der Lehrer an die veränderte Bedürfnislage der begabten Kinder und Jugendlichen anpassen. Traditionell genossen diese Jungen und Mädchen eine fachspezifische Unterweisung durch „*subject professionals*“ (ebd.), Professoren oder Forscher, die in ihren Gebieten Expertenstatus genossen, aber wenig pädagogisch und psychologisch agierten. Ob sie von Begabtenförderung *per se* Kenntnisse hatten, sei dahingestellt. Dieses Defizit fiel im traditionellen Bildungssystem nicht weiter ins Gewicht: Es ging um Wissenszuwachs, nicht um die Methode des Lehrens. Anders im neuen System: Hier geht es um eine balancierte Entwicklung der begabten Individuen, die an *Fachkräften* bedarf. Diese Ausrichtung der Begabtenförderung kann sich nur dann einerseits flächendeckend ausbilden und andererseits etablieren, so Grigorenko (ebd.), wenn es seine Lehrer 'umschult'. Dabei gilt es, ihr bereits vorhandenes Fachwissen mit neuen Methoden zu kombinieren.

Zum Dritten bedarf es bei der Förderung begabter Kinder und Jugendlicher einer soliden theoretischen Basis. Russische Begabtenförderung erweist sich traditionell atheoretisch (ebd.), wenn auch sowjetische und russische Psychologen zahlreiche Theorien dazu erarbeitet haben. Allgemein lässt sich sagen, dass

*(...) theoretical work has concluded that giftedness involves cognitive motivation, creative inquisitiveness, an ability to arrive at original solutions, an ability to anticipate and make prognoses, and an ability to create standards of performance meeting high aesthetic, moral, and intellectual criteria (ebd.).*

Neben diesen Konzepten allgemeiner Begabung stehen auch Konzepte, die sich mit dem begabten Kind an sich beschäftigen. Nach Grigorenko sei das Spektrum der theoretischen Ansätze der Begabung vielschichtig und mehrdimensional. Einige dieser Ansätze konnten in die Schule implementiert und dort evaluiert werden, wobei die Überprüfung von Begabungsprogrammen nur einen geringen Teil ausmacht (ebd.).

Einige programmatische Dokumente der russischen Regierung sowie des Bildungsministeriums lassen landesweit Bemühungen für eine theoriebasierte Identifikation und Förderung für die begabten Kinder und Jugendlichen erkennen. Während der Ruf nach theoretischer Grundlage wichtig erscheint, gibt Grigorenko zu bedenken (ebd.: 741), dass eine zu vorschnelle Entscheidung für oder gegen einen theoretischen Ansatz die vielfältige Sichtweise auf Begabung minimieren könnte. Für die Forscherin gibt es an diesem Scheideweg drei mögliche Entwicklungslinien:

*(1) the new system could adopt multiple theoretical approaches and, at the same time, develop a system to compare and verify their effectiveness; (2) the system could adopt a single theoretical paradigm and test it empirically; or (3) the system could remain essentially atheoretical (ebd.).*

Für Grigorenko würde die zweite Option zu einer Konfrontation zwischen der Regierung und den noch bestehenden Varianten von Begabung führen. Die dritte Option schwäche ihrer Meinung nach die Kompetenz des Staates innerhalb des erstarkenden Feldes der Begabtentheorien. Die erste Entwicklungslinie sei die beste: Der Staat könnte sein vereinheitlichtes, aber atheoretisches Programm durch eine Theorie geleitete Förderung ersetzen, die in der Lage ist, die unterschiedlichen Ansätze nachzuweisen.

Für Russland sei es insgesamt wichtig, so Grigorenko (ebd.), am kognitiven Potenzial seiner Staatsbürger zu profitieren – zum Wohle der russischen Gesellschaft. Während im alten System die Sowjetregierung nicht nur die Förderung der Begabungen, sondern auch deren Verwendung in einem konkreten Beruf garantierte, ist die gegenwärtige Regierung nicht nur nicht in der Lage, ihre Arbeitnehmer zu bezahlen, sondern kann für die Rekrutierung junger Talente nicht aufkommen. Eines der drängendsten Probleme der Begabtenförderung ist nicht deren Ausbildung, sondern Unterbringung in Lohn und Brot. Diese Problematik steht in enger Verbindung zur gegenwärtigen russischen Forschungslage. Waren im Jahre 1989 circa 80 Prozent der Absolventen der Hochschulen in Forschungspositionen installiert, verdeutlicht die heutige Situation eine dramatische Verschlechterung: Nur etwa fünf Prozent des Abschlussjahrgangs 1992 der Moskauer Schule Nr. 18 konnten eine akademische Karriere in Russland einschlagen, zehn Prozent gingen ins Ausland (ebd.)

Gegenwärtig produziert das Bildungssystem viele junge Absolventen, deren Talente und Begabungen nicht in der russischen Gesellschaft verwendet werden können. Während das alte System

die sozio-emotionalen Bedürfnisse seiner SchülerInnen teilweise nicht beachtete, sollte das neue System die Kinder und Jugendlichen mit den notwendigen Schlüsselqualifikationen ausstatten, um ihnen den Übergang zwischen Schule und Berufswelt zu erleichtern. Für Grigorenko (ebd.) gibt es heute weniger Garantien in der Erwachsenenwelt als noch zu Sowjetzeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass von Expertenseite drei Maßnahmen vorgeschlagen werden:

*(1) the development of diverse models of gifted education including expert validation prior to implementation, (2) the promotion of investment in gifted education, with careful oversight, and (3) the development of a theoretical model for gifted education that allows for a diversity of approaches but incorporates hard-won, traditional knowledge (ebd.).*

Im gegenwärtigen Russland koexistieren alte Traditionen neben neuen Entwicklungen in einem dynamischen Kontext einer Gesellschaft. Betrachtet man dieses System oberflächlich und misst es am Erfolg internationaler Wettbewerbe und dem Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen, so funktioniert es. Die Koexistenz beider Varianten sorgt dafür, dass sich die Begabtenförderung in Russland weiterentwickelt. Dennoch scheint die Lebensdauer des alten Systems zu Ende; im besten Fall, so Grigorenko (ebd.), kann das neue System die Erfahrungswerte der traditionellen Begabtenförderung verinnerlichen und so produktiv bleiben.

#### **4.7 Die Deutschen und die (Hoch) Begabtenförderung**

Heinbokel (2001) stellt fest, dass das Thema 'Begabung' aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann: zum Beispiel als Förderung der Kinder in der Schule, Forderungen der Eltern oder als Beitrag zur Elitenbildung sowie in Betrachtung diverser Forschungspositionen. Im Wesentlichen lässt sich die Entwicklung der Begabtenförderung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950 in drei große Phasen einteilen: 1.) zwischen 1950 bis 1977, in der das Phänomen 'Hochbegabung' in der BRD nicht stattfindet, 2.) gedankliche Auseinandersetzung und erste Projekte zwischen 1978 und 1985, 3.) 6. Weltkongress des *World Council for Gifted and Talented Children* in Hamburg und seine Folgen (ebd.). Heinbokel dazu: „Ab 1985 wurde Hochbegabung zu einem leisen, aber deutlichen Dauerthema, von einem Modethema kann inzwischen nicht mehr die Rede sein“ (ebd.: 5). Lange Zeit war das Interesse der nicht betroffenen Bevölkerung und der Medien – und ist es zum Teil auch immer noch – ausschließlich geprägt von Beispielen von 'Wunderkindern' und 'Genies'. Darunter fanden sich zum Beispiel „musikalische Wunderkinder“, „Wunderrechner“ (ebd.: 7) wurden auch schon in den 1950er und 1960er Jahren in den Medien vorgestellt.



Für die erste Phase lassen sich folgende Kennzeichen nachweisen (ebd.: 8ff.): In den Medien werden die Kinder immer wieder als „Genies“ oder „Wunderkinder“ bezeichnet. Diese Bezeichnungen fungierten als „eyecatcher“ (alle: ebd.) und brachten Familien dazu, ihre Kinder zu verstecken, denn oftmals war die Darstellung unseriös und die Bezeichnungen selbst weckten Erwartungen, die die Kinder in den seltensten Fällen erfüllen konnten. Vielmehr lösten begabte Kinder Ängste aus, man hegte Abneigungen gegen sie. Generell ging das Problem der Bezeichnung damit einher: Der Begriff 'hochbegabt' beziehungsweise 'begabt' war damals noch nicht etabliert. Heinbokel analysiert:

Auch wenn 'hoch begabt', nicht die gleichen Emotionen auslöste wie 'Genie' oder 'Wunderkind', wurde versucht, ein neutrales Wort zu benutzen. Damals hieß es 'begabte Kinder', heute wird von 'besonders Begabten' gesprochen, um deutlich zu machen, dass damit nicht alle Kinder gemeint sind, die das Gymnasium oder gar die Realschule problemlos durchlaufen; auch diese Kinder sind 'begabt', aber nicht 'hoch begabt' (ebd.: 9).

Darüber hinaus lässt sich für diese Phase feststellen, dass der typische Begabte ein Junge ist; diese Vorstellung hält sich heute mitunter noch. In den 1960er Jahren fand eine Idee aus den USA Einzug: Glenn Doman (1966) versuchte, Babys und Kleinkindern mit Hilfe von Bildkarten das Lesen beizubringen; Eltern forderten deren frühe Einschulung. Gesellschaftlich spricht Georg Picht (1964) von der 'Bildungskatastrophe': Er attestiert Deutschland eine negative Bildungssituation, Reformen scheinen dringend erforderlich. Dennoch war Begabung bis Ende der 1970er Jahre kein Thema, weder für Eltern noch für die Schulen.

In der folgenden zweiten Phase erfuhren die Deutschen eine sehr zögerliche Annäherung an das Begabungsthema. Um das Jahr 1978 herum (ebd.: 15ff.) sorgte Martin H. Schmidts Buch *Probleme bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz* (1977) für Aufsehen; zudem gründete sich die spätere *Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind* und in Nizza fand ein Kongress über Hochbegabung statt. Die Gründung der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind änderte die Perspektive; sie war und ist nicht von Eltern, sondern für Eltern mit hochbegabten Kindern ausgerichtet. Der Gründungsanlass dieser Organisation ähnelte dem in Großbritannien: Ein hochbegabter Schüler scheiterte an den Anforderungen der Realschule; dies aktivierte den Einsatz für hochbegabte Kinder mit schulischen Problemen. Alle drei Ereignisse fanden unabhängig voneinander statt, aber alle drei befassten sich nicht wie bisher mit 'Genies' oder 'Wunderkindern', die erstaunliche Leistungen zeigten, sondern mit generell begabten Kindern, die einfach schulische und/oder familiäre Probleme hatten. Darüber hinaus war Schmidts Buch die Initialzündung für die Gründung der Jugenddorf-Christophorusschule in

Braunschweig, die sich als erste Schule in Deutschland den Lern- und Leistungsbedürfnissen hochbegabter Kinder und Jugendlicher annahm<sup>169</sup> (ebd.: 17).

Generell war über Hochbegabung in der Bundesrepublik bis dahin kaum nachgedacht und deshalb kaum geforscht und geschrieben worden. Vermutlich hatten sowohl die Bevölkerung als auch die Fachleute ähnliche Vorurteile; so schreibt Heinbokel

- Hochbegabte können sich selber helfen, sie kommen von allein durch, und wenn nicht, sind sie nicht hochbegabt;
- Kinder sind nicht begabt (d.h. bringen genetisch etwas mit), sondern werden begabt (durch die Umwelt);
- Hochbegabtenförderung ist Elitebildung im negativen Sinn, und das ist unerwünscht (s. 6. Weltkongress 1985);
- Es gibt nur so wenige von ihnen, dass es sich nicht lohnt, sich um sie zu kümmern (Heinbokel: 2001: 18).

Das, was damals an Forschungsergebnissen existierte, kam aus den USA, die wenigen deutschen Aufsätze wurden in den ersten Jahren zusammengetragen, erst Jahre später wurden deutsche Forscher wie William Stern und deren Texte aus den 1920er Jahren wiederentdeckt und eigene Untersuchungen durchgeführt. Solange nur wenige Wissenschaftler und Eltern verlangten, etwas für hochbegabte Kinder und Jugendliche zu tun, löste das kaum Reaktionen aus. Die Errichtung einer Sonderklasse förderte jedoch in wesentlich stärkerem Maße nicht nur das Interesse, sondern auch entweder Befürwortung oder Ablehnung.

Besonders Ablehnung wurde immer wieder laut: Hochbegabten Kindern gestanden Kritiker in der Regel selbstverständlich zu, sich in ihren Fähigkeiten entsprechend zu entwickeln – in der Form aber nur gemeinsam mit anderen, nicht nur in einer Schule, sondern auch in einem Raum zur gleichen Zeit, wohl aber mit innerer Differenzierung. Dem widersprachen Wissenschaftler, die sich intensiver mit dem Thema auseinandergesetzt hatten, und die Eltern betroffener Kinder. Letztere wussten aus eigener Erfahrung, dass im Schulalltag einerseits so gut wie nichts passierte, andererseits die immer wieder geforderte Differenzierung fast ausschließlich Kindern mit Defiziten zugutekam oder nicht im nötigen Ausmaß umzusetzen war (ebd.: 19f.):

- Hochbegabung kam in der Aus- und Weiterbildung nicht vor; deshalb waren Lehrerinnen und Lehrer nicht in der Lage, den Teil der hoch begabten Kinder, die nicht dem Klischee der leistungsstarken, hoch motivierten Schüler entsprachen, zu erkennen. Diejenigen, die dem Klischee entsprachen, 'funktionierten' aus Sicht der Schule, deshalb wurde kein Handlungsbedarf gesehen.

---

<sup>169</sup> Das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands ist mit über 100 Einrichtungen der größte private Bildungsträger in der Bundesrepublik. Dazu gehören mehrere Gymnasien mit angeschlossenem Internat; jedes dieser Gymnasien hat neben den 'normalen' Aufgaben eines Gymnasiums eine Sonderaufgabe. Die Schule in Braunschweig wurde 1977 gegründet und war auf der Suche nach 'ihrer' Sonderaufgabe. Nachdem ein Mitglied des Präsidiums das Buch von Schmidt gelesen hatte, wurde angeregt, die Braunschweiger Christophorusschule könne sich um Hochbegabte kümmern, und die Idee wurde in die Tat umgesetzt.

- die Lehrerinnen und Lehrer hatten vermutlich mindestens eines der zentralen Vorurteile verinnerlicht: Hochbegabte kommen schon allein zurecht, so dass sie sich nur in Ausnahmefällen veranlaßt sahen, sich um die Bedürfnisse dieser Kinder zu bemühen. Wenn innere Differenzierung stattfand, dann in den seltensten Fällen für Hochbegabte.
- sie waren teils inhaltlich und zeitlich überfordert, teils auf Grund der Vorurteile nicht bereit, adäquat mit diesen Kindern umzugehen (ebd.: 20).

Zwei Jahre später führte das Institut für Demoskopie Allensbach eine Meinungsumfrage zum Thema Hochbegabung durch. Es zeigte deutlich, welchen Stand Hochbegabung bei den Menschen in Deutschland hatte und wie auch die politische Landschaft zu diesem Thema Stellung bezog:

#### Gebildete gegen Begabtenförderung

Reu. Frankfurt, 25. August 1982

34 Prozent der Bevölkerung in der Bundesrepublik würden es begrüßen, wenn eigene Klassen oder Schulen für besonders begabte Kinder eingerichtet werden würden, „um sie so besser fördern zu können“. 35 Prozent haben sich dagegen ausgesprochen. 23 Prozent sagten dem Institut für Demoskopie Allensbach, es komme auf den konkreten Fall an, ob sie die Förderung Hochbegabter in eigenen Klassen oder Schulen befürworten würden oder nicht. 8 Prozent waren unentschieden oder gaben keine Antwort. Zwischen den Wählern der Union und den Anhängern der SPD gibt es, was die gesonderte Frage nach der Begabtenförderung angeht, keine Unterschiede, obwohl die CDU/CSU aufgeschlossen ist für die spezielle Förderung und die SPD sie strikt ablehnt. Anhänger der FDP verwerfen zu 45 Prozent, Anhänger der Grünen sogar zu 50 Prozent die gesonderte Förderung der Hochbegabten. Das wird damit zusammenhängen, dass in diesen Wählerkreisen Personen mit höherer Schulbildung überrepräsentiert sind. Die Überraschung der Umfrage war nämlich, dass Personen mit Volks- und Hauptschulabschluß eher für die Förderung Hochbegabter in eigenen Klassen oder Schulen sind, Befragte mit höherer Schulbildung eher dagegen. Das Institut für Demoskopie Allensbach erklärt das damit, dass der Zeitgeist die sogenannten Gebildeten schneller ergreife. Wenn man konkreter frage, zeige sich allerdings, dass nur die allgemeinen Antworten der Leute mit höherer Schulbildung ideologisch eingefärbt seien. Personen mit höherer Schulbildung sprächen sich öfter als die mit Volksschulabschluß für die spezielle Förderung zum Beispiel musisch begabter Kinder oder mathematisch und naturwissenschaftlich engagierter Schüler aus (FAZ: 1982; In: Heinbokel: 2001: 20f.).

Anders präsentiert sich die dritte Phase: Mit der Einrichtung einer Beratungsstelle und der Weltkonferenz zur Hochbegabung – beides im Jahr 1985 in Hamburg - veränderte sich Deutschlands Einstellung zur Hochbegabung und deren Förderung. Neben dem nun unter positiveren Vorzeichen geführten öffentlichen Diskurs begann sich das Thema Hochbegabung, inhaltlich auch bei politischen Parteien und Verbänden zu etablieren: Fortan aber ausschließlich unter der Prämisse der Elitebildung. Die Gründer der Beratungsstelle verfolgten hingegen ein anderes Ziel: „Wie wird mit einem Kind umgegangen, das mehr lernen will als es Lehrpläne bisher vorsahen?“ (Heinbokel: 2001: 30); die Auseinandersetzung der Politik trieb dagegen ein anderes Motiv: „die nächsten Wahlen sowie die Wünsche und Meinungen der Wähler“ (ebd.).

„Das für hochbegabte Kinder öffentlichkeitswirksamste Ereignis“ (ebd.: 31) stellt die bereits erwähnte Weltkonferenz dar: Dort präsentierte sich eine Vielzahl von Themen, mengenmäßig dominiert von amerikanischen TeilnehmerInnen. Für den bundesrepublikanischen Diskurs verlief diese Konferenz doch insgesamt mit einem eher lauen Ergebnis, denn die „Auseinandersetzungen, (...)“, wurden von den

ausländischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern – soweit sie es aus sprachlichen Gründen überhaupt mitbekamen – mit Unverständnis quittiert“ (ebd.: 31). Auch an dieser Stelle sei auf die Vorherrschaft der Amerikaner in Sachen Hochbegabung verwiesen.

Zwar heizte die sechste Weltkonferenz durchaus zu politischen Auseinandersetzungen um das Thema 'Hochbegabung', so regte sie aber auch zum Umdenken bei Politikern und Fachleuten an: Sie verstanden nun, dass in den einschlägigen pädagogischen sowie psychologischen Expertenkreisen kaum Wissen existierte, zumal auch die Forschung noch in den Kinderschuhen steckte: Die Bundesrepublik war im Vergleich zu einigen anderen Industrieländern, auch wenn es ungern gesehen wurde, in Bezug auf Hochbegabung auf der Stufe eines Entwicklungslandes“ (ebd.: 38). Der Nachholbedarf an Begabtenförderung war immens, denn

1. die Vermutung oder Hoffnung, daß Hochbegabte mit ihren Fähigkeiten bei beliebigen äußeren Bedingungen zu herausragenden Leistungen gelangen, haben empirische Untersuchungen widerlegt.
2. Pädagogisch sei es nicht zu vertreten, die geistige Entwicklung von Kindern zu bremsen, nur weil es an entsprechenden Lernangeboten fehlt.
3. Zunehmend verdichtet sich die Annahme, dass es in der frühen und mittleren Kindheit entwicklungstypische Lernfähigkeiten gibt, die mit dem Altern wieder abnehmen.
4. Die Entwicklung hoch begabter Menschen sei auch als Nutzung überdurchschnittlicher Lern- und Denkfähigkeiten zum Erwerb von reichhaltigem Wissen zu verstehen, das die Voraussetzung für herausragende Problemlösungen ist (Die Neue Ärztliche: 1988; In: Heinbokel: 2001: 38).

Die Deutschen zeigten sich recht ambivalent, was Hochbegabung und deren Förderung anging; gleichwohl ist – das sei an dieser Stelle bemerkt – diese Unsicherheit heute noch sichtbar.

Doch wie findet man in Deutschland hochbegabte Individuen?

#### 4.7.1 Die Identifikation junger hochbegabter Deutscher

Die Identifikation hochbegabter<sup>170</sup> Schülerinnen und Schüler in Deutschland orientiert sich sehr stark an der psychometrischen Ausrichtung der Amerikaner; es lässt sich hier kein 'genuin deutscher Weg' feststellen. Dennoch schlagen Heller und Perleth (2007) bei der Identifizierung begabter SchülerInnen vor, den „Zweck“ (ebd.: 148) des Unternehmens zu konkretisieren, um sich in der Folge auf ein bestimmtes Begabungsmodell festzulegen. Generell empfehlen die Autoren, sich im Hinblick auf schulpraktisch-pädagogische sowie psychologische Fördermaßnahmen mehrdimensionale Begabungsmodelle zu beziehen.

Um Begabung zu diagnostizieren, heißt es weiter (ebd.), liefere ein gestuftes Vorgehen, eine so genannte „sequentielle Entscheidungsstrategie“ (vgl. Heller: 2000; Hany: 2001, Heller & Perleth: 2007:

---

<sup>170</sup> An dieser Stelle ergeht noch einmal der Hinweis, dass im deutschen Sprachgebrauch eher die Bezeichnung 'hochbegabt' zu finden ist, während die Russen und die Amerikaner weitgehend auf dieses 'Qualitätsmerkmal' verzichten.

148) gute Dienste. Dazu eignet sich vor allem das bisher modernste deutsche Testformat: der MHBT<sup>171</sup>, der Test- und Fragebogenskalen zu unterschiedlichen Begabungsformen auf hohem Niveau beinhaltet. Neben der Schwerpunktsetzung auf den Bereich der kognitiven Fähigkeiten (also konkret sprachliche, mathematische oder technisch-konstruktive Denkkompetenzen; vgl. Heller & Perleth: 2007: ebd.) fokussiert der MHBT auch nonverbale Denkfähigkeiten – damit ist zum Beispiel das räumliche Vorstellungsvermögen gemeint - und Kreativität (in verschiedenen Aspekten). Darüber hinaus macht dieses Testformat auch Aussagen über die Fähigkeit eines Individuums, Probleme zu lösen und produktiv zu denken sowie im Bereich 'Physik' und 'Technik kompetent zu agieren. Daneben können soziale Kompetenzen des Individuums, darunter Aspekte wie 'Selbstbehauptung', kooperatives Handeln und Konfliktlösefähigkeit dargestellt werden. Darüber hinaus werden die im Münchener Hochbegabungsmodell konzipierten Moderatorvariablen durch spezifische Fragebogenskalen - so genannte „Selbstratings“ (ebd.) - erfasst: Heller und Perleth zählen dazu unter anderem Aspekte wie Motivation, schulische und außerschulische Interessen und Neigungen, Arbeitsverhalten, Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Denkabläufe sowie allgemeines *versus* schulisches (Begabungs-)Selbstkonzept und Leistungsempfinden, Familien- und Schulklima. Zudem geben Checklisten eine Grobeinschätzung individueller Begabungsschwerpunkte bei Kindern und Jugendlichen (Heller & Perleth: 2007).

Für Vock et al. (2007) liegt der Erfolg einer Fördermaßnahme für begabte Kinder und Jugendliche in der „sorgfältige(n) Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer“ (ebd.: 146). Vock unterstreicht hierbei die Wichtigkeit der Passgenauigkeit zwischen dem Individuum und einer Fördermaßnahme: Werden diese für nicht ausreichend begabte Schülerinnen und Schüler ausgewählt, stellen diese in der Folge eine Überforderung dar und mindern deren Lernfreude und Leistungsbereitschaft. Dabei ist die „Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten für Begabtenfördermaßnahmen (...) allerdings mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden“ (ebd.). So wichtig frühe Prognosen wären, so schwierig gestalten sich diese, „da sich Neigungen zu Begabungsschwerpunkten noch ändern können“ (ebd.). In der Praxis kann man verschiedene Datenquellen zur Teilnehmerauswahl heranziehen; alle mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen. Für Schulen sind Schulnoten leicht zugänglich, sie beruhen allerdings auf Lehrerurteilen, die in der Regel Beurteilungsfehlern unterliegen (ebd.).

Ähnlich wie in den USA und der Russischen Föderation ist Identifikation eng mit Förderung verbunden.

---

<sup>171</sup> Münchener Hochbegabungstestbatterie von Heller und Perleth (2007a,b)

#### 4.7.2 Konkrete Hochbegabtenförderung in Deutschland

(Hoch) Begabungsförderung wird in Europa, besonders aber in Deutschland, sehr ambivalent betrachtet meinen Persson et al. (vgl. Persson, Joswig & Balogh: 2002). Dennoch geht einer der ersten Schulversuche in 'Deutschland' hochbegabte Kinder zu unterrichten weit in die Vergangenheit zurück: Moritz von Sachsen (1521-1553) gründete drei dieser Institutionen<sup>172</sup>. Auf den Reformator Martin Luther geht ebenfalls eine Form institutioneller Begabtenförderung zurück: Er engagierte sich im 16. Jahrhundert für die Beschulung von begabten Kindern, die Lehrer oder Pfarrer werden sollten und initiierte additiven Unterricht (Ziegler & Stöger: 2007).

In der Gegenwart verantwortet die BR Deutschland mit ihrer föderal-demokratischen Grundordnung, ähnlich den Vereinigten Staaten von Amerika, die Bildung und Erziehung der Kulturhoheit der Bundesländer. Ebenfalls wird durch das Grundgesetz jedem/r BundesbürgerIn das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit nach Begabungen, unabhängig von Herkunft oder ökonomischem Status, zugesichert. Darüber hinaus soll Bildung die Interessen und Neigungen jedes Individuums einbeziehen. Daraus folgt, dass Schulen in Deutschland im Grunde in vielerlei Gestalt die Möglichkeit haben, begabte Kinder und Jugendliche zu fördern (vgl. Persson, Joswig & Balogh: 2002). Realisiert werden diese Möglichkeiten innerhalb schulischer Realitäten durch 'innere Differenzierung', 'frühzeitige Einschulung', 'Überspringen von Klassen' oder durch die 'Wahl von Neigungskursen' je nach Interessenlage (ebd.).

In den östlichen Bundesländern hingegen finden sich Schulrelikte aus Zeiten der DDR: Dort gab es Schulen, die den besonderen Lern- und Leistungsanforderungen hochbegabter Kinder und Jugendlichen gerecht wurden, indem sie einen auf deren Bedürfnisse abgestimmten Stundenplan und verschiedene andere Aktivitäten anboten<sup>173</sup>. Heute gibt es 26 solcher Schulen in Ostdeutschland (ebd.), die dieser Tradition folgen. Nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung übernahmen andere Sponsoren, also nicht mehr der Staat, die Leitung dieser Schulen. Neun von ihnen spezialisierten sich auf Mathematik und die Naturwissenschaften, elf fördern Kunst und Musik und sechs konzentrieren sich auf moderne Fremdsprachen (ebd.).

Eine westdeutsche Initiative in der Begabtenförderung sei an dieser Stelle genannt: Im 'Jugenddorf Hannover', in dem Kinder speziellen Kindergarten gefördert werden und anschließend die Grundschule des Jugenddorfs besuchen, die dem Konzept des 'Jugenddorfes' folgt: Hier lernen die Kinder in altersheterogenen Gruppen, um z. B. vom Wissensvorsprung eines älteren Kindes zu profitieren. So versucht man, den individuellen Lernbedürfnissen, aber auch der sozial-emotionalen Ebene des

---

<sup>172</sup>Bis heute sind die 'Schulpforta' und 'Sankt Afra' erhalten geblieben, die auch gegenwärtig ihren Schulbetrieb aufrecht erhalten.

<sup>173</sup> Diese Form der Förderung zeigt, also die Ausrichtung einer Schule auf ein bestimmtes Fach (zum Beispiel Mathematik), die Orientierung des Schulsystems der DDR an dem der UdSSR: Hier gab es lange Zeit die vitale Tradition der so genannten 'Mathematikschulen'.

Lernens, gerecht zu werden. Das Jugenddorf Hannover bietet zudem Beratungsdienste für hochbegabte Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern an; ein weiterer Aspekt der Arbeit vor Ort besteht in der Identifikation von Begabung und in der Folge der Ausarbeitung eines optimalen Förderprogramms (ebd.).

Generell sei es schwierig, so Ziegler (2007), alle Förderangebote zu überblicken und lückenlos darzustellen: Die dafür notwendigen statistischen Erhebungen von Leistungsexzellenzen fehlen, mitunter in Bereichen, die landläufig am häufigsten gefördert werden, Sport und Musik. Ziegler stellt fest, dass

(w)ährend wir im Sport und in der Musik flankierende Infrastrukturen besitzen, die die Förderung von Leistungsexzellenz übernehmen können, fehlen diese in der Mathematik, den Natur- und Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Geographie, der Soziologie etc.“ (ebd.: 131).

Damit steht es um die Situation der Begabungsförderung insgesamt eher schlecht bestellt; dieses Negativbild scheint sich noch mehr zu verdüstern, wenn man die nur mangelhafte Professionalisierung der Lehrkräfte mit einbezieht: „So hat wahrscheinlich weniger als ein Prozent der deutschen Lehrkräfte eine einschlägige universitäre Veranstaltung zur Begabtenförderung besucht“ (ebd.). Für die schulische Begabtenförderung scheint aber genau diese Professionalisierung der Lehrkräfte unabdingbar. Ebenso problematisch und wenig nachvollziehbar erscheint die Tatsache, dass der Bereich der Kindergartenpädagogik nicht den Universitäten untersteht und sich folglich die Ausbildung von ErzieherInnen sowie deren Arbeit zu oft nicht ausreichend Wertschätzung erfährt. Alarmierend sei darüber hinaus, so Ziegler (ebd.), auch der generelle Mangel an Begabtenberatungsstellen.

Auf Ebene der Schulorganisation innerhalb des Schulsystems zeigen sich ebenfalls Schwierigkeiten: Wissenschaftlich und mittlerweile auch gesellschaftlich gefordert wird die Individualisierung, die auch in der Begabtenförderung, nicht schulpraktisch verwirklicht wird (ebd.: 132), wobei die Notwendigkeit einer für den Lerner adäquaten Förderung unter anderem eine Studie von Bloom (1985a) beweist: Er interviewte 120 leistungsexzellente Personen, die zum Beispiel in den Leistungsbereichen Sport, Kunst Musik und Mathematik international Preise errangen. Darüber hinaus interviewte Bloom diesen Personenkreis bezüglich Elternhaus, Lehrkräften und Mentoren. Bloom (1985b) zog den Schluss, dass die späteren Experten in individualisierten Lernumgebungen aufwuchsen und schon in ihren ersten Lebensjahren in einem Fachbereich unterrichtet wurden, zumal dies durch exzellente Lehrkräfte geschah, ohne deren Unterstützung kein internationaler Toplevel (Simonton: 2006) erreicht beziehungsweise gehalten werden kann. In Deutschland hingegen nimmt der hier beschriebene Individualunterricht (Ziegler: 2007) durch einen Mentor meist nur im Sinne von Nachhilfeunterricht

Gestalt an: Erst dann, im Prinzip im 'Worst Case', nämlich dem Versagen eines Kindes oder Jugendlichen in der Schule, erfolgt ein individualisierter Unterricht.

#### 4.7.2.1 Die psychologischen Voraussetzungen der Hochbegabtenförderung

Nach Meinung von Heller und Perleth (2007) bedürfen interindividuelle Begabungsvoraussetzungen und in der Folge ebenfalls individuelle Lernbedürfnisse differenzierter schulischer Lehrpläne und Unterrichtsstrategien. Diese Forderung fußt auf der

theoretischen Annahme, dass zwischen den kognitiven Lernvoraussetzungen (*aptitudes*) der Schülerpersönlichkeit einerseits und der sozialen Lernumwelt der Schule bzw. der Unterrichtsmethode (*treatment*) andererseits spezifische Wechselwirkungen bestehen (Aptitude-Treatment-Interaction oder kurz ATI-Modell) (ebd.: 146).

Daraus lässt sich für den Unterricht folgern, dass nicht alle dort eingesetzten Methoden für jede Schülerpersönlichkeit geeignet sind<sup>174</sup>. Auf intellektuell begabtere Schüler und deren Lern- und Leistungsbedürfnisse sowie Interessenprofile gilt es demzufolge „genauso spezifisch einzugehen (...) wie beispielsweise auf schwächere Begabte oder auf jenen (...) mehr praktisch und/oder sozial Begabten oder auf die Erfordernisse einzelner Behindertengruppen“ (ebd.). Verbleiben begabte Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum in „undifferenzierten, heterogenen Begabungs- und Leistungslerngruppen“ (ebd.), können sie mit „Entwicklungsbeeinträchtigungen oder gar Verhaltensstörungen“ auf individuelle Leistungsunterforderungen reagieren. „Diese Gefahr besteht in besonderer Weise z. B. für die 10-20% der Begabtesten unter den Gymnasiasten“ (ebd.), denn ihr Schülerprofil kennzeichnet sich durch „kognitive Neugier, Originalität, unstillbarem Wissensdurst sowie eine (nicht unbedingt sachbezogene) Interessensprofilierung“ (ebd.). So verlangen sie gemäß den Autoren (ebd.) im Vergleich mit anderen Lernern ein erhöhtes Lerntempo, effektivere Lernstrategien sowie offene Lernumwelten mit ansprechendem und zugleich herausforderndem Material.

Ein Konzept, das das Obengenannte beinhaltet, ist das „Entdeckende Lernen“ (ebd.: 147). Für den Unterricht hat nach Neber (2006) folgende Konsequenzen: Der Lernstoff wird dem Schüler innerhalb verschiedener Lernumwelten angeboten, die Wissenserwerbsprozesse beim Lernenden auslösen mit dem Ziel, die Selbstständigkeit des Schülers zu fördern. So erschließt sich der Lerner flexibel nutzbares Wissen. Nach Neber (2006) realisiert man entdeckendes Lernen vor allem in drei Grundformen:

- entdeckendes Lernen durch Beispiele, etwa zum Erwerb von Begriffen und Regeln;

---

<sup>174</sup> Snow & Swanson (1992) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass sowohl jüngere oder ängstlichere als auch weniger intelligente SchülerInnen besser mit stärker strukturiertem Unterricht zurecht kommen; dagegen profitieren ältere SchülerInnen eher von offenen Unterrichtsformen, darunter dem Entdeckenden Lernen,



- entdeckendes Lernen durch Experimente, etwa zum Erwerb von Regelwissen im naturwissenschaftlichen Unterricht;
- entdeckendes Lernen durch Konfliktlösung (ebd.: 78)

Generell verbindet sich mit der Förderung von Begabung sowie den didaktischen Perspektiven die Frage nach dem Ziel und Zweck der Förderung. Wozu soll gefördert werden? Spezialwissen oder Persönlichkeitsentwicklung? Auch die Frage nach dem 'Wie' stellt sich an dieser Stelle.

#### 4.7.2.2 Differenzierung und andere Formen der Förderung

Diese Frage steht in Verbindung mit dem generellen Differenzierungsproblem an Schulen, nämlich der Gruppierung von Lerngruppen. Man assoziiert mit dem Gruppierungsbegriff diverse Varianten; diese reichen „vom ‘tracking’ bis zum ‘within-class-grouping’“ (Borland: 2002: 150). Die deutschen Sekundarschultypen, Gymnasium, Realschule, Hauptschule, sind Beispiele für solche ‘Tracks’. In den Tracks treten sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche Ausrichtungen auf oder Spezialisierungen von Institutionen auf ein Fach, vor allem auf Musik und Sport<sup>175</sup>, um individuelle Lernvoraussetzungen (Begabungsschwerpunkte, Kompetenz- und Leistungsniveaus) und soziale Lernumwelten miteinander zu verbinden. Borland et al. (2002) formulieren dazu: “*Although tracking is an attempt to group students of like ability in order to make instruction more effective, ... grouping without curriculum differentiation serves only to stratify, not educate, students*” (ebd.: 101). Hierin liegt ein Grund, warum sich viele Pädagogen für flexible Gruppierungen entscheiden: Dabei gruppiert man die Schüler „nach individuellen Lern- und Leistungsfortschritten in unterschiedlichen Domänen oder Schulfächern bzw. Fachniveauekursen“ (Heller & Perleth: 2007: 151), um individuelle kognitive Entwicklungsstrukturen an unterrichtliche Lernumwelten anpassen zu können.

Damit stellt sich in der Folge aber auch die Frage nach den Gelingensbedingungen individueller Lern- und Leistungsbedingungen: einerseits auf die Ebene des Lehrplans bezogen und andererseits auf Ebene der Schulorganisation. In der Theorie kann ein individualisiertes Lern- und Leistungsangebot in ein und demselben Schulsystem möglich sein, wenn auch die Realität der meisten deutschen Schulen ein anderes Bild zeichnet; Borland et al. (2002: 101) kommen zum Schluss, dass „*flexible grouping (...) easier to advocate than it is put into practice*“. Eine Feststellung, die sich in allen drei untersuchten Gesellschaften nachweisen lässt.

Trotzdem scheinen die schul- und unterrichtsdifferenzierenden Maßnahmen nicht nur zur Begabtenförderung zu bestätigen, dass dabei deutlich kumulative Lern- und Wissenszuwächse anhand von komplexen Problemen und Aufgabenstellungen, die ausschließlich durch den Schüler gelöst

---

<sup>175</sup> Vgl. die Spezialschulen der UdSSR, v.a. Mathematikschulen.

werden, zu verzeichnen sind. Somit sind sie anderen schulischen Maßnahmen überlegen. Gerade im späteren Kindes- und Jugendalter kennzeichnen sich Schulleistungen durch kumulativen Lern- und Wissenszuwachs; deren Optimierung sowie die Verbesserung individueller Entwicklungschancen müssen somit mit „ausreichend unterrichtliche(n) und schulische(n) Differenzierungsmaßnahmen“ (Heller & Perleth: 2007: 152) vollzogen werden.

Vock, Preckel und Holling (2007) nennen diverse Formen der schulorganisatorischen Differenzierung nach den oben genannten Maßstäben: so zum Beispiel „Separation bzw. Fähigkeitsgrouping“<sup>176</sup> (ebd.: 36ff.). Bei dieser Form der Differenzierung erhalten verschiedene Gruppen unterschiedliche Curricula und/oder andere Lernmethoden kommen zum Einsatz. Insgesamt subsumieren diese Begriffe unterschiedliche Konzepte, die von Formen integrativer Förderung durch innere Differenzierungsmaßnahmen in der Klasse bis zu Spezialschulen für begabte Kinder und Jugendliche reichen. Dabei können Varianten der Lehrpläne und/oder Lehrmethoden als Enrichment, Akzeleration oder in kombinierter Förderung erfolgen. Die Autoren unterscheiden folgende Formen des Fähigkeitsgrouping:

- **Fähigkeitsgruppierung als äußere Differenzierung:**
  - *Spezialschulen*, in denen *ausschließlich* besonders begabte Schülerinnen und Schüler zusammengefasst werden (z. B. Landesgymnasium St. Afra in Meißen).
  - *Fächerübergreifende Sonderförderzweige*, in denen besonders begabte Schülerinnen und Schüler ein spezielles Unterrichtsangebot in *allen oder den meisten* Fächern erhalten. Diese Sonderzweige können parallel zu regulären Klassen innerhalb einer Schule organisiert sein (z. B. Jugenddorf-Christophorus-Schulen).
  - *Fachbezogene Sonderförderzweige*, in denen besonders begabte Schülerinnen und Schüler in nur einem bestimmten Fachgebiet wie Mathematik oder Naturwissenschaften vertieft unterrichtet werden. In allen übrigen Schulfächern nehmen die Schülerinnen und Schüler am Unterricht im regulären Klassenverband teil (z. B. einige Gymnasien mit besonderem Profil bzw. vertiefter Ausbildung).
  - *Spezielle fachbezogene Kurse*, an denen besonders begabte Schülerinnen und Schüler teilnehmen können. Diese können auch jahrgangsstufenübergreifend konzipiert sein. Die Zusammenfassung erfolgt hierbei nur in einem Fach und kann z. B. in Form eines Wahlfachs oder in Form von Arbeitsgemeinschaften durchgeführt werden (z. B. die *Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler* in Baden-Württemberg).
- **Fähigkeitsgruppierung als innere Differenzierung:**
  - Im Rahmen der inneren Differenzierung oder Binnendifferenzierung findet eine *Förderung innerhalb des bestehenden Klassenverbands* statt. Es wird zwischen verschiedenen Fähigkeitsgruppen der Schülerinnen und Schüler differenziert, indem beispielsweise den einzelnen Gruppen ein ihren Fähigkeiten angepasstes Aufgabenmaterial mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen vorgelegt wird. Diese Art von Gruppierung ist temporär und sehr flexibel.
  - Um innerhalb einer Klasse eine größere Gruppe von Hochbegabten bilden zu können, kann auf die Möglichkeit zurückgegriffen werden, alle Hochbegabten eines Jahrgangs in einer Klasse eines

<sup>176</sup> Damit ist eine Vorgehensweise gemeint, bei der „Kinder mit ähnlichen schulischen Entwicklungsniveaus anhand von Testergebnissen und Schulleistungsdaten durch Lehrkräfte den Klassen oder Gruppen zugewiesen werden, die sich deutlich in denen für das schulische Lernen entscheidenden Charakteristika unterscheiden“. (Kulik & Kulik: 1997: 230; Übersetzung durch die Verfasserin).

Jahrgangs zusammenzufassen (*cluster grouping*). So werden zum Beispiel alle hochbegabten Kinder eines fünften Jahrganges in einer der Klassen dieses Jahrgangs gruppiert, wobei in dieser Klasse dennoch nicht hochbegabte Kinder in der Regel die Mehrheit darstellen (Vock et al.: 2007: 36).

Die hier beschriebenen Formen lassen eine weitere Unterteilung zu: So führt Urban (2000) 16 (!) verschiedene Organisationsformen auf, die sich zum Teil überschneiden oder untereinander kombiniert werden können.

Zwar sind im Unterricht offensichtlich diverse Formen der Binnendifferenzierung möglich, dennoch „werden in Deutschland aufgrund der im internationalen Vergleich noch eher starren Unterrichtsorganisation nur wenige der aufgeführten Förderoptionen praktiziert“ (Vock et al.: 2007: 37). Findet überhaupt eine Form der schulischen Differenzierung statt, dann „eher in Form stärkerer Separierung“ (ebd.). Vock et al. (ebd.) verweisen an dieser Stelle auf die Kurse in der gymnasialen Oberstufe.

Möglich ist darüber hinaus, auch eine äußere Differenzierung auf unterschiedlichen Niveaus in einem oder mehreren Fächern (Urban: 1996) zu organisieren, und zwar in einer zeitlich begrenzten Form. Dagegen sind viele Maßnahmen der Binnendifferenzierung, auch außerschulische Aktivitäten (AGs oder Wochenendkursen), ausschließlich dem Engagement einzelner Lehrer zu verdanken.

Vock et al. (2007: 49) betonen darüber hinaus die Vorteile des Fähigkeitsgroupings: Kinder und Jugendliche profitieren deutlich in ihrer Leistungsentwicklung, was sich in akzelerierten Klassen mitunter eindeutig bestätigen lässt. Wichtig sei es aber „curriculare Veränderungen und Anpassung der Lehrmethoden (z. B. stärkere Betonung des selbstständigen, entdeckenden Lernens)“ (ebd.) durchzuführen sowie Lehrkräfte in diesem Bereich weiterzubilden.

Darüber hinaus beschreiben die Autoren weitere Maßnahmen zur Begabtenförderung, die aus den vorangegangenen Seiten bereits bekannt sind. Darunter sind „Akzelerationsmaßnahmen“ (ebd.: 51), wobei die Literatur verschiedene Formen nennt, die auf das amerikanische Schulsystem Bezug nehmen (vgl. Maßnahmenkatalog in Colangelo, Assouline, & Gross: 2004) und deswegen nur begrenzt auf das deutsche Bildungssystem übertragbar sind. Für den deutschen Raum lassen sich meist Maßnahmen wie „vorzeitige Einschulung, Überspringen von Schulklassen (individuell oder in Gruppen) und Akzeleration ganzer Schulklassen“ (ebd.) realisieren, wobei man, ähnlich wie in den Vereinigten Staaten von Amerika, immer noch Skepsis gegenüber solchen Maßnahmen<sup>177</sup> äußert. Bei Vock et al. (2007) kann man sich ausführlich über Vor- und Nachteile der einzelnen Maßnahmen informieren.

---

<sup>177</sup> Da der Großteil der Studien zum Thema 'Akzeleration' aus den USA stammt, lassen sich deren Ergebnisse nur bedingt auf das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland übertragen, Verzerrungen evozieren. Freeman (1998) betont an dieser Stelle, dass der Unterricht an amerikanischen Schulen grundsätzlich langsamer und weniger differenziert vorangeht als in Europa. Darüber hinaus muss man wissen, dass die deutsche Akzelerationsforschung erst seit wenigen Jahren betrieben wird.

Ein weiterer Begriff aus der Begabtenförderung ist auch in der deutschen Forschung das sogenannte „Enrichment“ (ebd.: 92), unter dem ähnliche Maßnahmen wie in der amerikanischen und russischen Diskussion zu finden sind.

Der gegenwärtige Forschungsstand zur Entwicklung von Fähigkeiten konzentriert sich auf die Relation zwischen Interessen und spezifischen Fähigkeiten: Man nimmt hierbei an, dass in der Phase der intellektuellen Entwicklung eines Kindes zwischen beiden Einflussfaktoren wechselseitige Beziehungen (Ackerman: 1996) bestehen. Für die Intelligenzentwicklung eines Kindes beziehungsweise eines Jugendlichen gilt, dass diese „von Interessen und Persönlichkeit“ dominiert werden, die wiederum „auf die Leistungsentwicklung“ (beide: Vock et al.: 2007: 93) Einfluss nehmen. Das Gesagte wird insofern für den Begabungskontext relevant, als dass Kinder und Jugendliche dem vorgegebenen schulischen Lehrplan folgen müssen und im Gegensatz zu Erwachsenen nicht frei ihren Interessen und Neigungen nachgehen können. Ein Mehr an Entscheidungsfreiheit bedeutet aber, die Wahl zu treffen, „welche Interessen sie mit welcher Intensität verfolgen möchten“ (ebd.) und persönliche Präferenzen werden bedeutsamer. Für den Begabungskontext erscheint das Genannte entscheidend, da die Passung zwischen dem Fähigkeitspotenzial und den Präferenzen einer Person und dem Profil eines Förderprogramms grundlegend für dessen Erfolg ist. Die bisherige Forschung zu Enrichmentprogrammen erscheint unzureichend (vgl. Feldhusen: 1991). Laut Freeman (1998) haben viele Enrichmentmaßnahmen ein Grundsatzproblem: Sie haben ein Förderkonzept, das nicht konkret für die Belange begabter Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet wurde, sondern nur eine Anpassung erfuhr.

Generell formulieren Vock et al. einige Gelingensbedingungen für Enrichmentprogrammen (2007: 95):

- Es ist zu empfehlen, Enrichmentmaßnahmen langfristig anzulegen, da sich dauerhafte Angebote als weitaus effektiver erwiesen haben als kurzfristige. Darüber hinaus sollte die Durchführung finanziell und organisatorisch abgesichert sein.
- Neben einer sorgfältigen Konzeption sollte optimalerweise eine fortlaufende Evaluierung der Enrichmentmaßnahme erfolgen. Auf diese Weise kann die Umsetzung des Konzepts in die Praxis beobachtet werden und bei eventuellen Problemen oder Hindernissen kann sofort eine Korrektur vorgenommen werden.
- Neben einer intensiven Vorbereitung der Durchführenden der Maßnahmen (Kursleiterinnen bzw. Kursleiter und Lehrkräfte) ist eine Supervision durch ausgebildete Personen günstig. Diese kann im Rahmen regelmäßiger Treffen stattfinden, in denen auf die Bedürfnisse und Anliegen der Durchführenden eingegangen wird. In der Supervision kann auch der kollegiale Austausch eine unterstützende Funktion einnehmen, insbesondere bei Maßnahmen, die sehr komplex in der Umsetzung und für den Durchführenden sehr beanspruchend sind (z. B. im Falle einer Förderung besonders Begabter in integrativen Klassen). Neben der Evaluation kann somit auch die Supervision zur Qualitätssicherung beitragen.

Daneben nennen die Autoren auch die so genannten „Pull-out-Programme“ (ebd.: 95ff.). Damit ist eine zeitlich begrenzte Form der Begabtenförderung gemeint, bei der die SchülerInnen den Großteil ihrer

Zeit in der Regelklasse verbleiben, aber zur gezielten Förderung bei Bedarf aus dem Klassenverband gehen können.

Die in den USA verbreiteten *'Summer camps'* kennt man in ähnlicher Form auch in Deutschland als „Schülerakademien und Sommerprogramme“ (ebd.). Darunter zählt die *'Deutsche Schüler Akademie'*, die von Heller und Neber (1994) evaluiert wurde, wohl zu den bekanntesten. Beide Varianten erwiesen sich als geeignete Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler (Vock et al.: 2007). Darüber hinaus verweisen Vock et al. (2007: 106ff.) auf „Arbeitsgemeinschaften und Kurse“, „Schülerwettbewerbe“<sup>178</sup>.

Doch nun zur Förderung konkret.

#### 4.7.3 Förderung vor Ort: Hochbegabtenförderung an bayerischen Gymnasien

Hochbegabte Kinder und Jugendliche bedürfen einer ressourcenorientierten schulischen und/oder außerschulischen Förderung. Dieser Ansatz richtet den Fokus bei immer mehr Schulen, gepaart mit einer zunehmenden engagierten Elternnachfrage, auf eine begabungsfreundliche Lernkultur. Diese Entwicklung betraf vor allem Grundschulen und Gymnasien. Begabung als Profilierungsmaßnahme wanderte nach und nach in das Bewusstsein der Schulen, denn bislang überließ man die Förderung besonderer Fähigkeiten außerschulischen Angeboten, so zum Beispiel Wettbewerben, wie *'Jugend forscht'* und *'Schüler experimentieren'* oder speziellen Schülerakademien.

Begabung ist ein Teil der Schulkultur in Deutschland, auch in Bayern findet dies mehr und mehr Akzeptanz, obwohl flächentaugliche Konzepte für eine begabungsfördernde Schule fehlen. Einige Vorreitermodelle kennt man aus der Reformpädagogik: den Montessorischulen oder Jena-Plan-Schulen, die den Unterricht nach der Individualität ihrer Schülerinnen und Schüler ausrichten und beim Lernen eine Hinwendung zu den einzelnen Fähigkeiten und dem eigenen Lerntempo gestatten. Auch in den USA finden Förderkonzepte innerhalb des Regelunterrichts ihren Einsatz. Auf das *'Schoolwide Enrichment-Model'* sowie das *'Autonomous Learner-Model'* sei hier nur kurz verwiesen.

Die Grundlage einer Begabtenförderung, auf der sich „selbstreguliertes Lernen“ nach Fischer (Fischer: 2003: 83) aufbauen kann, bildet Hellers Hochbegabungsmodell (2001), bei dem individuelle Fähigkeiten mit Leistungsbereitschaft in Beziehung gesetzt werden. Dennoch bedeutet Hochbegabung nicht gleich Höchstleistung. Die Frage, die es zu beantworten gilt, heißt: Wie wandelt man vorhandene Begabung in Leistung? Die Antwort erscheint darauf simpler, als gedacht: nur durch Lernen (Weinert: 2000)!

---

<sup>178</sup> Hierzulande sind vor allem *'Jugend musiziert'*, *'Jugend trainiert'*, der *'Mehrsprachen-Wettbewerb'* sowie der *'Bundeswettbewerb Mathematik'* bekannt.

Den Kern des selbst regulierten Lernens bildet der Lerner selbst. Simons bezeichnet: selbst gesteuertes Lernen als das „Ausmaß, in dem eine Person fähig ist, ihr Lernen – ohne Hilfe anderer Instanzen – zu steuern und zu kontrollieren“ (Simons: 1992: 251). Dennoch sind für einen solch autonomen Lerner laut Simons fünf Grundsätze zu beachten: Er muss den Vorgang des Lernens selbst vorbereiten, die Lernschritte selbst durchführen, sein Lernen im Auge behalten und schließlich über den Lernvorgang Auskunft geben können sowie zur Evaluation fähig sein (ebd.). Lerner, die in ihrem Tun völlig aufgehen, vergessen sich im „Flow“ (Csikzentmihalyi: 1996). Bereits im Jahre 1975 berichtet der ungarisch-amerikanische Soziologe und Psychologe von so genannten „Flow-Erlebnissen“ (ebd.: 1996). Aus einer intrinsischen Motivation heraus erwächst ein Zustand höchster Befriedigung, ein Verschmelzen mit dem eigenen Tun. Maria Montessori hatte bereits Jahre zuvor Ähnliches beobachtet (Montessori: 1995: 70). Flow kann überall vorkommen: in jedem Alter, in allen Schichten und allen Kulturen. In ihrer Studie aus dem Jahr 1985 berichtigte das Forscherehepaar Csikzentmihalyi seine anfangs angenommene These, dass Flow genau dann eintritt, wenn die Schwierigkeit der zu lösenden Aufgabe mit dem eigenen Können in einem *persönlichen* Gleichgewicht steht. Dieser Zusammenhang erwies sich als falsch, denn dieses Gleichgewicht gilt zwar als Voraussetzung, die Messlatte des persönlichen Könnens aber, muss über dem persönlichen Mittel liegen.

Will pädagogische Arbeit das Lernen von Kindern und Jugendlichen fördern und fordern, dann bedarf es einer sinnvollen und personenzentrierten Differenzierung. Ein an der Person des Schülers/der Schülerin orientierter Zuschnitt zielt auf das eigene Können und Wollen ab, darf aber nicht Isolation von der Gruppe bedeuten. Es geht vielmehr darum, jeder Schülerin und jedem Schüler die Gelegenheit zu geben, die eigenen Interessen nach den eigenen Lernmethoden im persönlichen Arbeitstempo weiter auszubilden und potenzielle Fähigkeiten in Fertigkeiten zu verwandeln. Eine interessante Form des Förderns ist „Renzullis Drehtürmodell“ (Renzulli et al.: 2001). Dabei kann die/der hochbegabte SchülerIn den Regelunterricht zu fest vereinbarten Zeiten verlassen, um sich währenddessen mit eigenen Projekten zu beschäftigen. Voraussetzung dafür ist, dass der Regelstoff bereits erledigt wurde. In Reformschulen (Freinet-Pädagogik, Montessori-Erziehung oder Jena-Plan-Schulen) gelingt hingegen die Individualisierung ohne Separation. Allen Förderansätzen ist jedenfalls eines gemein: Sie stellen das Kind in den Mittelpunkt ihres Handelns, zumindest laut ihren Schulprofilen.

Die konkrete Förderung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen soll nun anhand dreier Beispiele aus dem Gymnasialbereich verdeutlicht werden.

#### 4.7.3.1 Das Deutschhaus-Gymnasium in Würzburg

Seit dem Schuljahr 2001/02 existiert hier eine Modellklasse zur individuellen Förderung von begabten oder hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Die Grundidee des Förderns am Deutschhaus-Gymnasium entspringt einem im Humanismus verwurzelten Menschenbild: So besinnt man sich auf das Individuum mit all seinem Potenzial, dem Verständnis des Menschen als eine eigenständige Person sowie der unabdingbaren Notwendigkeit, die Ressourcen dieses Individuums zum Allgemeinwohl zu fördern, aber auch eine Orientierung zur Gesellschaft hin einzufordern. Doch man geht hier noch einen sehr entscheidenden Schritt weiter: Man versucht, jedem Kind ein individuell gestaltetes Lernpaket zu schnüren. Das Deutschhaus-Gymnasium betreibt eine Optimierung des eigenen Schulklimas insofern, als dass die gesamte Schule mit all ihren Beteiligten von einer individualisierten Didaktik und Methodik profitieren kann. Die Projektleitung unternimmt den Versuch, eine allgemeine Schulentwicklung voranzutreiben.

Theoretisch liegen die Modellklassen dem an der Praxis orientierten Begabungskonzept von Joseph Renzulli zugrunde. Ein hoher IQ-Wert allein macht nach Vorstellung der Projektleitung hier noch niemanden zum Hochbegabten. Kinder mit schlechteren schulischen Leistungen bekommen während einer Probezeit die Chance, sich zu entwickeln. Vielmehr ist eine intrinsisch motivierte Bereitschaft zur schulischen Leistung vonnöten, aber auch die Fähigkeit, sich in eine soziale Gemeinschaft integrieren zu wollen.

Die Ausbildungsphasen der Kinder und Jugendlichen verlaufen in zwei getrennten Abschnitten: den *Förderklassen* in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben sowie den *Profilklassen*, den Klassenstufen acht bis zwölf. Der erste Ausbildungsabschnitt gleicht einer Zeit der Beobachtung. Fähigkeiten und Interessen des Einzelnen werden geklärt, Arbeitstechniken, um Zukünftiges zu bewältigen werden erlernt. Mit dem erfolgreichen Übertritt in die achte Jahrgangsstufe geht das Lernen in den Projektklassen schneller und komprimierter vor sich. Die Unterrichtsinhalte fächern sich breiter auf, von den Schülerinnen und Schülern wird eigenverantwortliches Arbeiten erwartet. Dabei kommen die erlernten Strategien aus den vergangenen drei Jahren nun zur Anwendung.

Inhaltlich setzt die Projektleitung auf ein breites Angebot der Förderung, um möglichst alle Bereiche des schulischen Lernens abdecken zu können. Neben Sprachen und Naturwissenschaften sollen der kreativ-künstlerische Bereich und die Gesellschaftswissenschaften Beachtung finden. Die Umsetzung dieser Inhalte geschieht durch die Individualisierung. Jedem Schüler, besonders in der Unterstufe, wird dabei ein Fachlehrer zugewiesen, der sich ihrer Belange annimmt und sie auf ihrem Lernweg begleitet. In der Mittelstufe gibt man der Eigenverantwortung der Jugendlichen mehr Raum zur Entfaltung – neben dem regulären Unterricht wählt der Schüler aus einem Kursprogramm verschiedene

Erweiterungskurse, in denen Inhalte vertieft und in Form eines Projekts bearbeitet werden. Bei Schwierigkeiten spricht der Jugendliche seinen eigens gewählten Mentor an.

Prinzipiell gilt am Deutschhaus-Gymnasium der Grundsatz, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler über Begabungen verfügt.

Das folgende Schaubild verdeutlicht die Konzeption des Förderns<sup>179</sup> am Deutschhaus-Gymnasium:



Abbildung „Förderkonzept am Deutschhaus-Gymnasium“

Besondere Bedeutung erhält die Phase der Differenzierung im Unterricht; in einigen Fächern gilt das 3:1, beziehungsweise, das 4:1-Prinzip. Das heißt, dass beispielsweise im Fach Englisch der im Lehrplan vorgeschriebene Unterrichtsstoff in vier oder drei Stunden pro Woche erarbeitet werden soll. Mit der verbleibenden freien Zeit kann der Schüler beliebig verfügen; er kann zusätzlich an angebotenen Übungsstunden teilnehmen oder sich seiner Jahresarbeit widmen. Die Jahresarbeit verfasst jede Schülerin und jeder Schüler zu einem bestimmten Hauptthema, dass sich die Klasse gemeinsam überlegt hat. Sie dient zur Vertiefung des Stoffes und wird meist mit dem Jahrgangsstufenprojekt verbunden (vgl. Muff: 2007).

#### 4.7.3.2 Das Theresien-Gymnasium in Ansbach

Seit dem Jahr 2000 versorgt der 'Enrichment-Kurs' für besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler' seine TeilnehmerInnen mit zusätzlichem Wissen. Die Zielsetzungen dieses Kurses sind einfach und deswegen einleuchtend: Leistungsstarke und leistungswillige Kinder will man vor

<sup>179</sup> Unter: <http://www.deutschhaus.de>, download am 17.06.06.



Unterforderung und chronischer Langweile schützen. Sie sollen mit Gleichgesinnten schneller, eigenständiger, selbst organisierter und induktiver arbeiten. Der Enrichment-Kurs ist für die sechste Jahrgangsstufe konzipiert. Zwei Kollegen, die ihrerseits reichlich mit dem Thema Hochbegabung vertraut sind (einer mit ECHA-Diplom<sup>180</sup>), orientieren sich in ihrer theoretischen Grundlegung am Münchner Hochbegabungsmodell nach Heller. Zudem stehen sie in enger Verbindung mit der Elternkontaktgruppe der „Hochbegabtenförderung e.V. Bochum“ in Ansbach. Eltern und Lehrer organisieren die Kurse zusammen.

Hinsichtlich der Themenbereiche setzt man auf Abwechslung: Astronomie, Archäologie, kreatives Schreiben, Aquaristik, Natur und Technik, Spielzeugphysik, eine nicht im Lehrplan vorgesehene Fremdsprache oder ein biologisches Praktikum werden je nach Interessenlage der Kollegen angeboten. So geht es bei dieser Art des Förderns nicht um reine Wissensvermittlung, lieber setzt man auf die Fähigkeit, zu denken. Für die Teilnahme am Enrichment-Kurs bedarf es nicht ausschließlich der Identifikation aufgrund guter schulischer Leistungen. Jedoch sind die Zensuren aus der Grundschule und der fünften Klasse wichtig: Die verantwortlichen Lehrkräfte notieren sich beim Übertritt ans Gymnasium die Kinder mit einem Schnitt von 1,0 oder diejenigen, die Klassen bereits übersprungen. Eventuell liegt bei diesen Kindern sogar schon ein IQ-Test vor, der Hochbegabung attestiert. In den Dezember-Konferenzen der fünften Klassen sowie den Klassenkonferenzen des Zwischenzeugnisses werden die Klassenleiter aufgefordert, die Namen potenzieller Kandidatinnen und Kandidaten an die Unterstufenbetreuer weiterzugeben. Bei dieser klasseninternen Auswahl liegt das Hauptaugenmerk auf besonderen 'Auffälligkeiten' oder 'Eigenarten' der Kinder: entweder können sie neue Informationen ungewöhnlich schnell verarbeiten oder sie überzeugen mit zielstrebigem, selbstständigem Arbeiten und zeigen einen hohen Leistungswillen. Man forciert im Enrichment-Kurs am Theresien-Gymnasium das eigene Denken mehr, um kreatives Arbeiten anzuregen. Um auch den nicht unmittelbar beteiligten Kollegen die Arbeit im E-Kurs zu erklären, stellt ihn der Unterstufenbetreuer in einem kurzen Referat den Klassenlehrern und Fachlehrern vor, denn hier legt man darauf Wert, über Hochbegabung im Allgemeinen und deren Identifikation im Besonderen zu informieren, aber auch zu sensibilisieren.

Man erkannte, dass die Einbindung der Eltern in den schulischen Entwicklungsprozess ihrer Kinder unbedingt erforderlich ist. Die Erziehungsberechtigten der Jungen und Mädchen werden zu einem Gespräch zwischen Ostern und Pfingsten eingeladen, um sie umfassend über das Phänomen Hochbegabung und die damit oftmals verbundenen Schwierigkeiten aufzuklären. Zusammen mit dem Kind entscheiden die Eltern dann über eine verbindliche Anmeldung im nächsten Schuljahr.

---

<sup>180</sup> Das ECHA-Diplom (*European Council for High Ability*) ist ein Lehrgang für Lehrerinnen und Lehrer an der Radboud Universität Nijmegen unter der Leitung von F.J. Mönks zum Erwerb des Fachdiploms „Spezialist für Begabtenförderung“.

Am Ende eines solchen Plus-Kurses stehen verschiedene Möglichkeiten der anschließenden Förderung der Kinder: andere Wahlkurse, Sprachkurse oder die Teilnahme an Wettbewerben. Die Ausdehnung des Enrichment-Kurses auf andere Klassenstufen ist im Moment nicht möglich, da die personellen Kapazitäten auf wenige Lehrer beschränkt sind (Muff: 2007).

#### 4.7.3.3 Das Otto-von-Taube-Gymnasium in Gauting

In Gauting fördert man hochbegabte Jungen und Mädchen in Spezialklassen (Förderklassen) seit dem Schuljahr 2003/04. Im vergangenen Jahr bewarben sich 43 Kinder um einen Platz in der Klasse. Um in die Förderklasse aufgenommen zu werden, muss im März ein besonderer Begabungstest absolviert werden. Im April folgt eine zweitägige Testphase: Am ersten Tag sollen theoretische Fragen zu Sprache, Mathematik und Sachkunde beantwortet werden. Der Folgetag steht im Zeichen des praktischen Könnens in Sachen Sprache und Naturkunde. Während der Arbeitsphasen (sechs Unterrichtseinheiten), aber auch in den Ruhepausen werden die Grundschüler hinsichtlich guten Benehmens, respektvollem Umgang, kreativen Lösungsansätzen, Selbstständigkeit und Musikalität begutachtet.

Die Kinder und Jugendlichen erwartet am Otto-von-Taube-Gymnasium ein umfangreiches Programm: Neben dem üblichen Fächerkanon des G8, werden zahlreiche Pluskurse aus allen nur denkbaren Bereichen, dazu verpflichtende sowie frei wählbare Zusatzveranstaltungen und Kurse zur Ausbildung sozialer Kompetenzen angeboten. Dieses Programm orientiert sich in allen Klassenstufen an einem ähnlichen Konzept und verfolgt eine Modifikation der Inhalte und Schwerpunkte dem Alter entsprechend. Hinsichtlich der Ausbildung von sozialer Kompetenz unterziehen sich die Fünftklässler dem Kurs 'Lernen lernen' sowie einer speziellen Antimobbing- und Gewaltinterventionskampagne. In den neunten und zehnten Klassen verlagert sich der Fokus vom eigenen Lernen auf die Übernahme von Führungspositionen: 'Lehren lernen' bedeutet, andere Mitschüler zu betreuen und die Leitung verschiedener AGs zu übernehmen.

Um die Kinder und Jugendlichen der Förderklassen kümmert sich ein Lehrerteam, das in regelmäßigen Abständen zusammenkommt. Man tauscht sich im gemeinsamen Gespräch über die Erfahrungen im jeweiligen Fachunterricht, aber auch bezüglich der Entwicklungen jedes Kindes aus (vgl. Muff: 2006: 342 ff.).

Die Anstrengungen aller drei vorgestellten Gymnasien können als 'Bestandsaufnahme' einer möglichen Hochbegabtenförderung in Bayern gewertet werden. Im Vergleich mit denen in der Literatur zur Hochbegabtenförderung gemachten Vorschlägen scheint die Förderung vor Ort noch in ihren Anfängen zu verbleiben, sich aber auch in 'Systemzwängen' zu befinden. Diese Anstrengungen – und

dabei handelt es sich für die Schulen im wahrsten Sinne des Wortes – können jedoch als ‘guter Anfang’ gewertet werden (Muff: 2007).

## **K a p i t e l 5   Synoptische Auswertung**

Die Synopse schließt als knappe Zusammenfassung und vergleichende Gegenüberstellung die vorangegangenen Kapitel mit einer vergleichenden Darstellung ab: Erst wird die Gesellschaftsebene beleuchtet, gefolgt vom jeweiligen Schulsystem. Ein darauf folgender Abschnitt beschäftigt sich mit dem Vergleich von Begabungsbegriffen, ihren Theorien und Modellvorstellungen in internationaler Perspektive. Danach steht die Förderung von begabten jungen Menschen im Vordergrund, wieder im Hinblick auf Schulsystem, Unterrichtsfächer, Einzelschulen und deren Schulprofil, Unterrichtsplanung und schließlich dem Individuum selbst. Durch die systemisch-konstruktivistische Sichtweise der Arbeit ist es anzunehmen, dass diese Ebenen sich gegenseitig bedingen; bei der Analyse einer Ebene fällt der Blick automatisch auf die anderen Ebenen. So zieht eine oder mehrere Veränderung(en) auf einer Ebene Veränderungen auf einer anderen Ebene oder mehreren Ebenen nach sich. In allen diesen systemisch aufgebauten Ebenen ist das Phänomen Begabung eingebettet. Es lässt sich nur schwer ausmachen, wo der Begabungsdiskurs beginnt; ähnlich der Frage, ob das Ei die Henne bedingt oder *vice versa*. Wissenschaftlich sinnvoll ist aber eine Betrachtungsweise von der Gesellschaft ausgehend hin zum Individuum; ginge die Blickrichtung in die umgekehrte Richtung, dominierten den Begabungsdiskurs ausschließlich subjektiv orientierte Theorien (vgl. Weniger ‘Theorien ersten Grades’). Mit dem Gesagten ist nicht bestritten, dass diese existieren und den Begabungsdiskurs eines jeden, egal ob Wissenschaftler oder Laien, mehr oder weniger färben, jedoch ist von diesem Standpunkt eine Analyse, die für eine Gegenwartsgesellschaft gültig sein soll, nicht möglich und auch nicht aussagekräftig.

Demzufolge geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass Gesellschaft als System Begabung und ihr Verständnis nach bestimmten Aspekten konstruiert und in sich implementiert. Hier konstruieren sich ebenfalls in der Postmoderne mehrere Definitionen von Begabung, die wiederum auf diversen wissenschaftlichen Theorien fußen. Sie bilden zusammen mit Begabungsmodellen das Fundament, was eine Gesellschaft unter Begabung versteht und in der Konsequenz, ob und wie begabte Individuen gefördert werden. Diese Entscheidungen haben Auswirkung auf die Förderung selbst sowie deren Identifikationsprozesse, Forschung und Evaluation. Die Begabtenförderung steht ihrerseits wieder in Verbindung mit dem Gesellschaftssystem, dem Schulsystem, den Schulfächern, den Einzelschulen und ihren Schulprofilen, der Unterrichtsplanung und dem Individuum selbst. Für sie alle gilt: Sie sind

Subsysteme von Gesellschaft und konstruieren selbst wiederum ihre Sichtweise auf Begabung – damit schließt sich der Kreis.

Es folgt nun die Synopse der einzelnen Ebenen in der oben beschriebenen Reihenfolge; dabei geht die Arbeit vom Allgemeinen zum Konkreten und konzentriert sich dann auf den länderspezifischen Diskurs.

## **5.1 Die Gesellschaft**

Was macht Gesellschaft aus? In diesem Fall treffen wissenschaftstheoretische Perspektiven auf gesellschaftstheoretische Fakten. Diese wissenschaftstheoretische Perspektive dient als 'Brille, mit der alles betrachtet wird'. Unter das Gesellschaftssystem selbst fällt somit alles, was eine Gesellschaft als solche ausmacht: ihre Kultur, ihre Rechtsgrundlage sowie die politischen Entscheidungen, die in ihr getroffen werden. Eine solche wissenschaftstheoretische Perspektive ist der Konstruktivismus, für den es eine Wahrheit an sich nicht gibt, sondern viele mögliche Wahrnehmungen und Erfahrungen von Welt – Leben heißt nichts anderes als 'wahrnehmen' und diese Wahrnehmung 'interpretieren'. Dabei liegt die Interpretation immer im Auge des Betrachters. Dennoch schaffen sich Gesellschaften Ordnungs- und Orientierungspunkte durch Viabilität, die Welterfahrungen für alle Mitglieder gangbar und verstehbar machen. Ohne sie herrschte Chaos. Für den Konstruktivismus steht der denkende, handelnde und fühlende Mensch im Vordergrund; der Mensch als autonomes Subjekt steht in kontinuierlicher Interaktion mit seiner Umwelt – er konstruiert sie. Dadurch entstehen soziale Verbindlichkeiten.

In theoretischer Nähe zum Konstruktivismus steht die Systemtheorie; ihre Grundannahmen sind für die Systemtheorie essenziell. Der Vorteil der Systemtheorie liegt in ihrer Anwendbarkeit auf nahezu alle sozialen Kontexte; zudem ist sie in allen Bereichen der postmodernen Gesellschaft zu verorten: Der Mensch ist ein System, das aus Systemen besteht; er ist selbst Teil eines Supersystems, der Gesellschaft. Die Gesellschaft selbst besteht selbst aus diversen Subsystemen und diese operieren nach dem konstruktivistischen Modus: Sie konstruieren Welt als sinnvoll, indem sie Werte und Normen, Ideologien und Einstellungen festlegen und geben damit ihren Gesellschaftsmitgliedern eine Orientierungshilfe; diese Fixpunkte ermöglichen oben genannte Sicherung und Stabilisierung.

Auch die Transaktionsforschung arbeitet nach konstruktivistisch-systemischen Prämissen: In der Interaktion mit Umwelt konstruieren Kinder ihre Lebenswelt, sie machen Erfahrungen und setzen diese in Relation mit bereits gemachten Erfahrungen. Darüber hinaus bedingt laut transaktionalem Paradigma Sozialisation nicht nur die Entwicklung von Kindern durch die Interaktion mit Erwachsenen, sondern auch Erwachsene selbst verändern sich, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen Zeit verbringen. Man

könnte es auch so formulieren: Eine Gesellschaft sichert einerseits ihren Fortbestand durch junge Individuen, andererseits garantieren junge Menschen ihre Weiterentwicklung durch innovierende Effekte. Junge Menschen müssen als *'link to the future'* verstanden werden. In der einschlägigen Literatur wird diesbezüglich vom *'Motor der Evolution'*, *'Architekten einer besseren Gesellschaft'*, gesprochen: Denn der rasante soziale Wandel drängt gerade dazu, sich auf die Ansichten und Innovationen der jungen Menschen einzulassen und sie an die Schaltstellen der Macht zu lassen. Nur so können neue Kulturelemente in eine Gesellschaft implementiert werden und Fortschritt garantieren. Der so genannte *'multiple generation effect'* mischt traditionelle Werte mit frischem Wissen und schafft Wege in die Zukunft.

Ein weiteres Element von Gesellschaft ist Bildung: Sie kann einerseits als Subsystem von Gesellschaft gesehen werden, beziehungsweise als Gegenstand des Schulsystems. Bildung ist von Gesellschaft nach deren Vorstellungen determiniert, ihre Inhalte zeigen sich veränderbar: Der vorherrschende Zeitgeist, ideologische Ansichten oder nationale Belange färben Bildung. Darüber hinaus ist Bildung eine Konstruktionsleistung von Gesellschaft: Was an Schulen gelernt wird, bestimmt Norm- und Wertvorstellungen und diese prägen das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen; nur Bildung ermöglicht dem Individuum Teilnahme an Gesellschaft. Problematisch für Individuen ist die Tatsache, dass Bildung mitunter zum Spielball gesellschaftlicher Interessen werden kann; es ist eine Leistung für Individuen aus Bildungspluralität und deren Ambivalenz sich die Inhalte auszuwählen und anzueignen, die sie sich als Person weiterentwickeln lassen. Zudem haben Bildungsinhalte in der Postmoderne nur beschränkte Gültigkeitsdauer. Dennoch ist eines sicher: Die Schlüsselprobleme der Gegenwart müssen gelöst werden.

Von diesem Punkt aus lassen sich Verbindungslinien zu anderen Systemen ziehen: so zum Beispiel zum Schulsystem: In ihm spiegeln sich die Werte und Normen der Gesellschaft und es steht mit anderen Subsystemen in Interaktion (Politik, Recht, Wirtschaft und Wissenschaft). Verändert sich die Gesellschaft, muss Schule sich an die neuen Rahmenbedingungen anpassen. Das hat Auswirkungen auf der Ebene des Individuums: Kinder entwickeln sich im Subsystem Schule und kommen mit Bildung in Berührung. Auch die Ebene der Unterrichtsplanung ist von den Veränderungen betroffen, denn Bildungsinhalte haben Einfluss auf Unterricht. Besteht in der Gesellschaft die Forderung nach lebenslangem Lernen, muss der Unterricht dem gerecht werden. Das hieße, den individuellen Weltkonstruktionen Rechnung zu tragen und Unterricht subjektbezogen zu konstruieren.

Neben den wissenschaftstheoretischen Perspektiven wirken gesellschaftswissenschaftliche Fakten auf die Postmoderne: Es herrscht kein gesellschaftlicher Konsens, sondern eher Diffusion und Pluralität - auch hier muss Viabilität im Sinne eines Aushandelns von Gesellschaftsentwürfen im Sinne aller stattfinden, um Sicherheiten zu gewährleisten. Sollte die postmoderne Gesellschaft charakterisiert

werden, so könnten folgende Zeitdiagnosen gestellt werden – auch diese zeigt sich pluralistisch und ambivalent: Die Dienstleistungsgesellschaft bringt neue Organisationsformen der Wissensarbeit und neue Formen des Wissens mit sich; Wissen generiert zur Grundlage der modernen Wirtschaft und Gesellschaft. Gleichzeitig handelt es sich um eine nachindustrielle Gesellschaft, die Wissen als strategische Ressource auffasst. Zudem zeigt sich die postmoderne Gesellschaft als Mediengesellschaft, in der Kommunikation in Form Neuer Medien als Basiseinheit begriffen wird. Diese Gesellschaftsform puscht Themen (auch Begabung?) und lässt als Trägerin von Kommunikation die Welt näher zusammenrücken. Zuletzt ist Gesellschaft eine Risikogesellschaft, in der Probleme wie soziale Ungleichheit oder Umweltverschmutzung gelöst werden müssen. Darüber hinaus erweitern Destruktionspotenziale ihren Aktionsradius auf den Globus: Was früher regionalen oder nationalen Grenzen unterlag, wird zur Herausforderung für die Weltgesellschaft. Auch hier liegt die Vernetzung zu anderen Systemen auf der Hand: zum Beispiel zum Schulsystem, wo sich durch Bündelung von Kompetenzen Schulen als „lernende Organisationen“ (vgl. Krorinek: 2000: 96) begreifen müssen. Die rasante Entwicklungsgeschwindigkeit des globalen Marktes zwingt Wissen und Expertise kontinuierlich zu innovieren, um als *'Global Player'* agieren zu können. Damit wachsen die Bedeutung von Humankapital und die des Individuums selbst: Es muss sich als autonomer Entrepreneur in schnell verändernden Lebenswelten bewähren, es muss lebenslang lernen. Bildung heißt in diesem Fall Selbstverantwortung, Methoden-, Sozial- und Sachkompetenz. Das müssen Schulen vermitteln.

Doch was bedeutet das konkret für die Vereinigten Staaten von Amerika, für die Russische Föderation und für die Bundesrepublik Deutschland? Den USA ist ein Wertesystem zu eigen, das sich auf Freiheit, Gleichheit und Individualismus konzentrieren lässt. Zwar sind diese nicht frei von gesellschaftlicher Polarisierung, dennoch gelten sie als fester Orientierungspunkt der nationalen Identität. Nahe dieser Wertetrias rücken drei weitere Kennzeichen amerikanischer Weltkonstruktion: Diese sind Gleichheit der Chancen, Belohnung für individuelle Anstrengung sowie Akzeptanz pluraler Lebensentwürfe. In ihrer Selbstwahrnehmung hat die amerikanische Identität geradezu eine Vorbildrolle für die Welt; ihr Ziel ist eine *'Global Society'* nach amerikanischem Muster. Die Amerikaner nehmen die Führungsrolle bei Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie ein.

Ein besonderes Verhältnis besteht zwischen den USA und der Russischen Föderation: Charakteristisch ist für beide Nationen die Phase des Kalten Kriegs, der Kampf der politischen Systeme, in dem Ideologien die Lebensentwürfe der Menschen prägten, was bis heute in gewisser Weise nachhallt; zudem hatte diese Epoche Einfluss auf das System Gesellschaft sowie deren Subsysteme. Das Heute steht im Zeichen einer gegenseitigen Annäherung: Durch das Schaffen von Kooperationen und internationalen Bündnissen wirkt sich diese Phase auf die Gesellschaften und ihre Subsysteme aus. Doch die Russische Föderation steht durch den Systemzusammenbruch der UdSSR vor einer

grundlegenden Neukonzeptualisierung des Nationalstaats sowie der nationalen Identität; im konstruktivistischen Sinne ist damit eine Neukonstruktion der Sicht auf Welt verbunden. Für die Gesellschaft und ihre Teilsysteme geht diese Veränderung mit der Hinwendung zur freien Marktwirtschaft und gesellschaftlichen Demokratisierung einher, auch wenn das gegenwärtige Russland noch unter einem Modernisierungsdefizit leidet. Zudem muss sich das neue Russland auf internationalem und nationalem Terrain neu positionieren. Was dieses Vorhaben zudem erschwert, liegt in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen: So sei nach Putin das Überleben der Nation aus vielen Gründen bedroht; zu nennen sind hier, wie in anderen Gegenwartsgesellschaften, zum Beispiel die problematische demografische Situation. Doch an dieser Stelle scheint ein typisch russisches Mentalitätsmerkmal zu greifen: die Improvisationskunst, die sich informeller Netzwerke bedient. So vermeiden – und das steht in enger Verbindung mit dem Systemwandel – die Russen die Erinnerung an kollektivistische Erfahrungen und suchen nach ihrer Identität. Etwas leichter tut sich die Bundesrepublik Deutschland: Sie muss sich keinem drastischen Systemwandel stellen. So leben die Deutschen gegenwärtig in einer Leistungs- und Wohlstandsgesellschaft, zudem treffen auch die anderen oben genannten gesellschaftlichen Diagnosen zu. Wissen generiert in Deutschland zu einem strukturerhaltenden Faktor, der die aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen im Zeitalter der Globalisierung zu lösen vermag.

Insgesamt stehen die drei genannten Gegenwartsgesellschaften vor globalen Herausforderungen, die nur in globaler Kooperation bewältigt werden können. Für die Russische Föderation steht zusätzlich noch eine Systemtransformation an. Da gesamtgesellschaftliche und gar globale Umbrüche für Gesellschaftssysteme große Anstrengungen mit sich bringen, scheinen sie darauf nur zeitlich verzögert reagieren zu können. Systeme sind aufgrund ihrer Selbstreferenz schwerfällig – der soziale, politische und wirtschaftliche Wandel verändert sich rasant. Die gegenwärtigen Gesellschaftssysteme können es sich nicht leisten, auf gesellschaftliche Veränderungen mit Trägheit zu reagieren.

*Was hat das mit '(Hoch) Begabung' zu tun?*

Hinter einem soziokulturellen Ansatz von (Hoch) Begabung verbirgt sich die Frage, wie Kultur das Konstrukt (Hoch) Begabung formt und unter welchen kulturellen Aspekten (Hoch) Begabung determiniert wird. So lässt sich für die globale Gegenwart feststellen, dass alle Nationen vor ähnlichen Herausforderungen stehen und die Lösung der Probleme durch die Rekrutierung von begabten Kindern und Jugendlichen zu suchen scheinen: entweder zum Wohle der Gesellschaft, der Nation und/oder der internationalen Staatengemeinschaft. Das vermeintlich simple Sprichwort 'Wissen ist Macht' scheint in

der Gegenwart aktueller denn je: Man verspricht sich durch *mehr* Wissen einen Vorsprung. Für die USA formulieren Feldhusen und Jarwan:

*Gifted and talented youth are major national resources. With supportive and nurturing parents and high level and challenging educational services they can become the professionals, artists, care givers, and leaders of our nation and the world (Feldhusen & Jarwan: 2002: 271).*

Hier wird der Bezug zwischen Begabung und deren Förderung, Bildung und einer gewissen Führungsrolle auf nationaler und sogar internationaler Ebene deutlich.

Ganz ähnliche Worte findet Kopytov, der begabte Kinder „als menschliches Potenzial der zukünftigen Entwicklung der Russischen Föderation“ (2008: 23) ansieht. Auch Parz stimmt dem zu; begabte Kinder und Jugendliche sind für ihn „ein(en) bedeutende(r) Teil der Gesellschaft“ (2007: 12). Sinjagina und Zaizeva (2007) bemerken, dass in den letzten Jahren das „Thema ‘begabte Kinder’“ (ebd.: 13) immer mehr in Gesellschaft und Staat zu finden ist. Das habe damit zu tun, dass „nur das Wissen und Können von talentierten Menschen Russland aus ökonomischen und sozialen Krisen helfen“ könne. Weiterhin verweisen die Autorinnen in diesen Zusammenhang auf die aktuelle Diskrepanz zwischen Begabungspotenzial und seiner ‘Verwendung’: Etwa 45 Prozent der befragten Studenten würden nach dem Abschluss der Universität Russland verlassen. Russland kann im Moment aufgrund seiner Strukturschwäche sein Potenzial nicht für seine Entwicklung nützen – somit verschärfen sich innergesellschaftliche Problemlagen.

Politik und Bildung sind nach systemtheoretischer Sichtweise zwei Bereiche, die miteinander eng verwoben sind. Demnach ist Bildungspolitik ein Plan, der als festgeschriebene Orientierungshilfe Handlungen anleitet. Die Rolle der Politik in der Begabtenförderung unterscheidet sich in unterschiedlichen Ländern und wird durch politische Prozesse beeinflusst; in einigen Ländern ist Bildung zentral organisiert - deswegen dominiert nur *eine* Bildungsphilosophie. Für die USA entscheidet sich als dezentral organisiertes Land auf lokaler und regionaler Ebene, welche Begabungsprogramme existieren sollen. Den Zusammenhang zwischen Politik, besser Ideologie, und Begabung zeigt Dvojin (2008). Er verweist auf die politisch aufgeladene Vorstellung von Begabung in der UdSSR der 1950er Jahre. Ein Zitat Stalins macht die damalige Position recht deutlich: „‘Kader’ soll(e) man besonders fürsorglich großziehen, so wie ein Gärtner sein auserwähltes Bäumchen großzieh(e)“ (ebd.: 125). Damit ist gemeint, dass das Beste aus allem Verfügbaren ausgewählt wird. So heißt es weiter

(...) Das Bäumchen zu erziehen bedeutet, dass man die besten Entwicklungsbedingungen schafft und ihm eine fürsorgliche Pflege angedeihen lässt. Ein solches Herangehen zum Großziehen eines Kadets zur Erziehung eines Menschen ist nur in einer sozialistischen Gesellschaft möglich (ebd.).



Seine politische Ideologie verdeutlicht Stalin, indem er Begabung mit dem Aufruf zum Klassenkampf verbindet:

Das ganze kapitalistische System baut auf einer gnadenlosen Ausbeutung auf. Dort wurde die Arbeitskraft des Menschen in eine Ware verwandelt (...). Ein Kapitalist interessiert sich nicht (...) für die Zukunft eines Arbeiters. Er interessiert sich nur für die Vorteile, die ihm der Arbeiter bringt“. Das Zitat bezieht sich auf Begabung: „Alle Gespräche über die Möglichkeiten Begabungen im Kapitalismus zu erziehen, sind entweder heuchlerisch oder philanthrop. Der Kapitalismus konnte Begabungen und Genies in der Vergangenheit herbringen, als er eine progressive Rolle in der Geschichte der Menschheit spielte z. B. da Vinci, Michelangelo, Magellan (...). Nun ist der Kapitalismus eine reaktionäre Kraft, die weitere Entwicklungen hemmt und die produktiven Kräfte zerstört und Millionen Menschen in Kriegen tötet. Er kann niemanden für gute Taten motivieren. Die Träume einer glücklichen Zukunft der Menschheit sind ausschließlich mit Sozialismus und Kommunismus verbunden. Alle ehrbaren Leute, die wahren Begabten und Genies und Millionen von einfachen Leuten, wenden sich vom Kapitalismus ab und kämpfen gegen ihn. Sie entwickeln ihre Kräfte, Fähigkeiten und Begabungen nicht mithilfe des Kapitalismus, sondern im Kampf mit ihm (ebd.: 125).

Auch im heutigen Russland, und bei allem Bemühen um eine gute bilaterale Zusammenarbeit mit den USA, finden sich kritische Stimmen: Für Korabljeva ist die „Amerikanisierung des Lebens der modernen Russen“ eine „gefährliche Erscheinung“ (2004: 315). Weiter heißt es, dass der „moderne Einfluss auf Russland (...) durch die USA“ (ebd.: 316) ausginge. Zudem veränderten die „Globalisierungsprozesse und die damit einhergehenden Veränderungen (...) die russische Nation (ebd.). Damit sei auf eine Entwicklung aufmerksam gemacht, die immer wieder in der russischen Literatur zur Begabung zu finden ist: Bei aller globalen Zusammenarbeit betonen russische Forscher ihren eigenständigen Weg. Solche deutlichen Worte wie bei Korabljeva sind dennoch selten.

Auch Werte und Normen formen gesellschaftliche Strukturen und haben damit Einfluss auf Zweck und Ziele von Erziehung und Bildung. Kulturen unterscheiden sich mitunter deutlich in ihren Werten und Normen sowie ihren Überzeugungen hinsichtlich Erziehung und Bildung, besonders im Bereich der Begabten. Einige Kulturen betonen, Erziehung und Bildung sei ein Vehikel zur individuellen Entwicklung, wohingegen andere darin eine Möglichkeit sehen, nationale oder kollektive Ziele zu erreichen. Oft ist die Zielsetzung des Bildungssystems zudem abhängig vom Zeitgeist. Unter der kommunistischen Herrschaft verboten die damalige UdSSR, China und andere Ostblockstaaten in diesem Zusammenhang die Erforschung sowie das Testen von interindividuellen Unterschieden, unterstützten aber die Entwicklung von begabten Individuen im Sport, den Wissenschaften oder in Kunst. Der Grund liegt auf der Hand: Gerade mit diesen Menschen ging eine Aufwertung des Nationalstolzes einher, wenn sie internationale Wettbewerbe gewannen. Begabungsentwicklung gabelte sich in kommunistischen Staaten in zwei Richtungen: Einerseits unterrichtete man 'normale' Kinder und Jugendliche mit gleichen Mitteln, da das Gebot der Mitte staatstragend war; andererseits gab man den begabten Individuen Sonderunterricht wegen des Zugewinns an nationalem Prestige, wobei man diesen paradoxen Ansichten eher politisches Kalkül unterstellen darf als kulturelle Prägung. Der Ansicht von

Urban und Sekowski (1993) muss an dieser Stelle widersprochen werden<sup>181</sup>, denn es gibt so etwas wie eine Überlappung von demokratischer Herangehensweise und der Präferenz von begabten Kindern. In Deutschland scheint das Ziel der Schule unter anderem auf interindividuelle Unterschiede aufmerksam zu machen.

Der Einfluss von Werten auf den Begabungsdiskurs wurde bereits angesprochen; so verweisen Moon und Rosselli (2002) auf die Individualität, die in den USA und im westlichen Europa betont wird. Für die dort vorfindbaren Begabtenprogramme dienen folglich vor allem eigenständiges Denken und Handeln als Zielsetzung, während in anderen Kulturen Konformität eingefordert wird: In Japan stehen Konformität und Gehorsam im Vordergrund (Stevenson: 1998). Mittlerweile orientiert sich auch die Russische Föderation an der Förderung von Individualität. Kulturbedingte Werte beeinflussen zudem das Ausmaß an Unterstützung der Begabungsentwicklung; Westeuropa (Freeman: 1992) legt traditionell großen Wert auf einen akademischen Fächerkanon im Bildungssystem; in Finnland (Tirri & Uusikyla: 1994) unterstützt man hauptsächlich Kinder in Musik und Sport, aber nicht in akademischen Disziplinen. Nationale Ziele beeinflussen darüber hinaus die Unterstützung in bestimmten Begabungsdomänen. In Osteuropa unter kommunistischer Herrschaft wurden Spezialschulen etabliert, die bis heute existieren.

Eine interessante Verbindung ergibt sich zwischen der kulturbedingten Dimension von Begabungsforschung und der 'Special Education'<sup>182</sup> sowie der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin: Obwohl man das Begabungsphänomen als eine Unterklasse von speziellen Erziehungstheorien in vielen Ländern klassifiziert, wird es in Deutschland eher mit Psychologie als mit Pädagogik in Verbindung gebracht. Die Orientierung an der Psychologie ist dem Deutschen William Stern geschuldet, ein Mitbegründer der Differenzialpsychologie. Zudem unterscheiden sich diesbezüglich die Erziehungstheorien in Deutschland und in den USA:

*The theory behind special education in the United States differs from that in Germany primarily because the phenomenon of giftedness is treated symmetrically with that of the undertalented. This is probably best explained through the quantitative, statistical regulation of social research in the United States. A determination is made in terms of percentage as to which area of special education one is allocated, namely, the lower and upper segments of the bell curve – those people who differ from the norm (Ziegler & Stöger: 2007: 83).*

Die Förderpädagogik<sup>183</sup> hat, früher als Sonderpädagogik bezeichnete Wissenschaft, in Europa und deswegen auch in Deutschland ihre Wurzeln, vor allem in der Medizin. Daher ergibt sich ein stark durch das Defizit geprägtes Bild. Die Förderpädagogik konzentriert sich zwar auch auf Menschen mit

<sup>181</sup> In den meisten Ländern wurden diese Ansichten überholt; in den meisten ehemals kommunistischen Ländern macht sich heute eine demokratische Herangehensweise breit.

<sup>182</sup> Unter dieser Bezeichnung läuft in den USA die Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen 'abseits der Norm': Darunter fallen diverse Behinderungen, aber auch Begabung.

<sup>183</sup> Im Englischen „special education“

Behinderungen und Einschränkungen in gewisser Weise, orientiert sich aber nicht an deren Defiziten, sondern an deren Ressourcen (Hanselmann: 1960). Das Forschungsparadigma der Förderpädagogik in Deutschland bezieht zwar kognitive Fähigkeiten ein, beinhaltet aber in der Regel nicht die Begabtenförderung – hier liegt der Unterschied zu den USA. Lange orientierte sich die Förderpädagogik an der Aufstellung von Förderplänen und an die Adaption von Lehrprozessen auf die Bedürfnislage der Kinder und Jugendlichen. Gleichzeitig ermöglichte die Veränderung des Forschungsparadigmas Kindern und Jugendlichen mit (Lern-)Schwierigkeiten eine gezielte Förderung. Aber auch neuere deutsche Modelle der förderpädagogischen Theorie (Heese & Solarova: 1985; Menzel & Wiater: 2006) emanzipieren sich vom defizitorientierten Ansatz.

Begabung hat eine kulturelle Dimension: Eine Gesellschaft entscheidet darüber, was in ihr als begabt angesehen wird. Demzufolge richten sich danach auch Definitionen, Theorien und Modelle sowie das Angebot der speziellen Fördermöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. So ist Kultur dabei nicht ein nur externer Faktor, der nur äußerlich auf Individuen einwirkt, sondern ein interner Faktor: Menschen leben in ihrer selbst geschaffenen Kultur. Kultur wird von einer Gesellschaft zu einem großen Anteil internalisiert, über Generationen wird Kultur zur nachfolgenden tradiert. Solche soziokulturellen Ansätze für das Phänomen Begabung sind für westlich geprägte Nationen recht selten, sie sind eher spezifisch für Russland. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen zu diesem Themengebiet aber nicht ausreichend empirische Forschungsergebnisse vor.

Eng verbunden mit der Gesellschaft ist das Schulsystem.

## **5.2 Das Schulsystem**

Im Fokus steht nun die nächste Analyseeinheit, wieder ein Subsystem der Gesellschaft, im Vordergrund: das Schulsystem. Auch hier gelten die systemtheoretischen Grundannahmen: Das Schulsystem interagiert mit anderen Subsystemen, vor allem mit Politik und Wirtschaft. Es handelt sich dabei um ein Gesellschaft erhaltendes System, das seinerseits nach eigenen Regeln arbeitet und Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsaufgaben im gesellschaftlichen Auftrag übernimmt. So produziert das Schulsystem die nächsten Generationen und bildet damit – im wahrsten Sinne des Wortes – eine tragende Säule für eine stabile Gesellschaft. In diesem Zusammenhang sei auf Enkulturation verwiesen: Sie ist das Bindeglied zwischen Gesellschaft, Kultur und Individuum. Enkulturation findet unter anderem in der Schule statt - einem Ort, an dem gesellschaftliche Überzeugungen, Normen und Werte weitergegeben werden und Wissen tradiert wird. Hierbei muss man sich an die Forderungen der Transaktionsforschung erinnern: Um Zukunftsfähigkeit zu gewährleisten, bedarf es der Kombination von kreativ-innovativem Potenzial der Heranwachsenden und

traditionellem Wissen. Schule kann so zum Ort werden, an dem Fortschritt möglich ist. Die Auswirkungen auf Einzelschule und deren Schulprofile, Fächer und Unterrichtsplanung, Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik liegen hier klar auf der Hand: Sie alle sind als Subsysteme von Schule von diesen Veränderungen betroffen.

Darüber hinaus ist das Schulsystem der Ort, an dem Bildung mit Innovationen zusammenspielt. Innovationen versprechen, nicht nur Konsumgüter, sondern auch Technologien, Vorsprung sowie Statuserhalt und Weiterentwicklung einer Gesellschaft. Darin liegt die Innovationskraft für Volkswirtschaften – derart geprägter Fortschritt ist für die drei Gegenwartsgesellschaften unumgänglich. Wissen ist die Ressource, die Vorsprung möglich macht; Wissen generiert sich durch Bildung in der Schule. Sie muss sich an diesen Herausforderungen ausrichten und flexibel auf Bedürfnisse eingehen, denn die Qualifikationsbedürfnisse des Marktes formieren die Ausrichtung der Lehrpläne und Ausbildungsziele sowie der Personalentwicklung. Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen Bildung und nationaler Prosperität – hier sei auf den Bezug zum Wirtschaftssystem verwiesen. Investiert eine Gesellschaft in die Bildung ihrer Mitglieder, trägt sie zur Entwicklung von Humankapital bei. Der Nutzen wirkt auf der Ebene der Individuen fort: Es erlernt neues Wissen und Fertigkeiten, dies bedeutet einen Zugewinn an Lohn. Für das Wirtschaftssystem erwächst aus der Steigerung von Humankapital ein entscheidender Produktionsfaktor, Unternehmen werden leistungsfähiger. Für die Gesamtgesellschaft bewirkt Bildung das Wachstum von Arbeitsproduktivität und Löhnen; insgesamt steigen wirtschaftliches Wachstum und innergesellschaftliche Zusammenarbeit.

Für die untersuchten Gesellschaften lässt sich Folgendes darstellen: Die USA haben sich das Ziel gesetzt, *Global Player* zu sein und zu bleiben, und durch diesen Status ihre Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten. Um für die Zukunft gerüstet zu sein, bedarf es einer *'school reform'*, die positive Veränderungen auf ökonomischer, gesellschaftlicher, sozialer Ebene haben soll; zudem sei davon die nationale Sicherheit betroffen. Das Schulsystem der USA ist föderal organisiert: Seine große Vielfalt beeindruckt, lässt aber auch Diskrepanzen, was Schulpflicht oder das Angebot an Kursen sowie die finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen anbetrifft, aufkeimen. Dennoch lässt sich hier der Bezug zu einem typisch amerikanischen Wert, der Individualität, herstellen. Aktuelle Tendenzen im amerikanischen Schulsystem integrieren Kinder mit Behinderungen in den Regelunterricht, erteilen Lese- und Schreibförderung für Kinder mit Migrationshintergrund nach dem Prinzip der Chancengleichheit. Daneben richtet sich das System in Richtung *'excellence'* aus: Im Zusammenhang mit den Bedürfnissen begabter Lerner steht die Sicherung nach nationaler Prosperität sowie der Vorreiterrolle in der Welt. Generell ist es wichtig für einen Amerikaner, eine gute Ausbildung zu haben: Diese Wertüberzeugung wurzelt tief in der nationalen Identität. Schwer wiegt aber die Diskrepanz

zwischen Theorie und Schulpraxis: So fokussiert das Bildungsgesetz *NLBC* Mathematik und Naturwissenschaften und setzt lediglich nationale Minimalstandards.

Das Schulsystem der Russischen Föderation befindet sich gerade im Übergang zu lebenslanger Bildung gemäß den Forderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft. Mit der Systemtransformation ging ein radikaler Paradigmenwechsel vor: von der kommunistisch-kollektivistischen Bildungsideologie hin zu individualisierter Bildung – auch hier bewegt man sich von Kollektiverfahrungen der Sowjetphase weg. Den einst zentral organisierten Schulen wird nun mehr Öffnung und Autonomie zugestanden, wobei eine zentralistische Spezialisierung der Bildung auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, vor allem im System der Spezialschulen, immer noch existiert. Auch die Russen haben die Schlüsselrolle der Bildung erkannt: In ihr liegt die Entwicklung des Systems, der Mensch wird zur wichtigen Ressource, was gemäß der Sowjetideologie nie denkbar war. Die Veränderungen seitens der Schulen bedeuten auch Veränderungen auf Ebene der Unterrichtsfächer: Galt zwischen 1950 und 1970, während des Kalten Kriegs, die Konzentration auf Atomphysik, Flugwesen und Raumfahrt als elementare Bausteine der Rüstungsindustrie, erweitert sich nun der Kanon. Zudem fordern die Einzelschulen ein Mehr an Autonomie ein. Generelle bildungspolitische Zielsetzungen erwachsen zu nationaler Tragweite: Die Herausbildung hochqualifizierter Spezialisten zeigt die Verbindung zwischen Wachstum, Innovation und nationaler Prosperität.

Für Deutschland wie für Amerika macht der Sputnik-Schock im Jahr 1957 den Ruf nach höherer Bildung und Qualifikation laut. Bildung wird auch hierzulande mit nationaler Prosperität und Wachstum in Verbindung gebracht; die Herausforderung besteht in der Umsetzung in die schulische Praxis. Die Wissensgesellschaft beeinflusst ebenso Unterricht und seine Planung: Man versucht, den Individualisierungsforderungen nachzukommen. Ähnlich den USA organisiert Deutschland sein Schulsystem gemäß seiner föderalen Ordnung, in der die Kulturhoheit den Ländern unterliegt. Deutschland zeigt unterschiedliche Realisierungsformen von Schule, wobei in den USA größere Unterschiede feststellbar sind.

*Was hat das mit '(Hoch) Begabung' zu tun?*

Kinder und Jugendliche verbringen einen erheblichen Anteil ihrer Sozialisation in der Schule. Für den Begabungsdiskurs folgt daraus, dass zum einen Kinder überhaupt als 'begabt' klassifiziert werden müssen, um zum anderen in Schulen gefördert zu werden. Begabung erwächst somit zu einem Diskussionsgegenstand der Schule der Gegenwart. Für Schulen wird die Beschäftigung mit dem Konstrukt Begabung sowie die Unterrichtung, Erziehung und Sozialisation von begabten Jungen und

Mädchen zu einem internen Thema: einerseits, weil die Öffentlichkeit es ausschließlich *dieser* Institution zutraut, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen, andererseits durch die Wahrnehmung dieser Kinder allein durch ihre Anwesenheit innerhalb der Schule. Somit versuchen Schulen, mögliche Modelle als Erklärungsmittel dafür, was unter Hochbegabung zu verstehen sei, zu verwenden und damit die Etablierung von Förderprogrammen zu rechtfertigen. Oft genug entstehen durch diese Modelle vermeintliche Handlungsanleitungen ohne empirische Basis; diese fußen auf allgemeindidaktischen Best-practice-Modellen und dem ebenso allgemeindidaktischen Primat der Individualisierung von Leistung.

Unter konstruktivistisch-systemischer Perspektive können Schulen als 'Differenzierungssysteme' wahrgenommen werden: Sie differenzieren so zum Beispiel zwischen 'begabten' und 'nicht-begabten' Schülerinnen und Schülern, die in der Folge wiederum klassifiziert und positioniert werden, indem sie bestimmten Förderprogrammen zugeordnet werden oder nicht. Aber nicht nur im Begabungskontext wird dieser Differenzierungsmodus angewendet: Differenzierung beziehungsweise Selektion findet bereits durch die Dreigliedrigkeit der Schulen statt.

'Begabung' avanciert somit durch ihre differenzierenden Eigenschaften zum Vehikel der Selektionsfunktion von Schule, die neben Qualifikation, Personifikation, Sozialisation, Enkulturation, Unterrichten in Form von Erziehung und Bildung, Fördern und Beraten (Wiater: 2002) zu den Funktionen und Aufgaben von Schule gehört, wobei man davon ausgehen darf, dass in der schulischen Praxis diese als Einheit kooperieren. Dennoch kann man aus dem 'Differenzierungssystem Schule' auch positive Aspekte ableiten: Wird differenziert, kann die unüberschaubare Heterogenität der Schülerschaft zu homogenen Leistungsgruppen zusammengeführt werden und den immer wieder geforderten 'differenzierten' Unterricht überhaupt stattfinden lassen. Aus Sicht des einzelnen Schülers aber muss eingewendet werden, dass dieser sich eine eigene Identität gemäß den Klassifikationen des schulischen Differenzierungssystems aufbaut: Wird ein Schüler seitens der Schule als 'begabt' oder eben 'nicht-begabt' klassifiziert, baut er nach dieser Kategorie sein Selbstbild, also seine Identität, auf.

Ganz eng mit dieser Unterscheidung verbunden, die eine Bildungskarriere entscheidend positiv oder negativ beeinflussen kann, ist der Begriff rund um Begabung.

### **5.3 Der Begriff - erster Teil**

Seit jeher ist mit dem Begriff der Begabung das Problem einer Definition verbunden. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass das Begabungsverständnis davon abhängt, was in einer Gesellschaft an Werten, Normen und Einstellungen vorfindbar ist; zudem lässt sich eine Abhängigkeit vom Zeitgeist und nationalen sowie internationalen Bedürfnislagen feststellen. So wird das Phänomen 'Begabung'

konstruiert, an ihm orientieren sich Erklärungsmuster von Begabung - in theoretischer Konsequenz müssen, systemisch gedacht, Definitionen mit Theorien und Modellen von Begabung miteinander in Bezug stehen. Galten während der Antike und im Mittelalter übermenschliche Fähigkeiten als Halbgotttum und wurden durch theologische und mystische Erklärungsmuster erklärt, verknüpft sich heute durch Verwissenschaftlichung und Entzauberung bedingt, Begabung mit dem Individuum mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Begabung wird zur Konstruktion der modernen Gesellschaft, zum konstruierten Konzept, um das menschliche Wesen zu beschreiben und zu klassifizieren.

Für die Schulen war die Entdeckung einer zunehmend heterogenen Schülerschaft der Grund, normalisierende Urteile zu fällen (vgl. Foucault); ihre Legitimationsgrundlage bescheinigt gleichzeitig auch ihre Existenz. Demnach avancierten begabte Kinder zu einer schulischen Realität.

Die wissenschaftsorientierte Begabungsforschung machte das menschliche Potenzial messbar: Begabung war zunächst nichts anderes als ein überdurchschnittlicher Intelligenzquotient, wobei dieses Erklärungsmuster bis heute seine Gültigkeit behalten hat. Von da an differenzierte sich Gesellschaft kontinuierlich aus und damit auch die Erklärungsmuster von Begabung, die mittlerweile parallel existieren.

Möglicherweise sind die Begriffe 'Begabung' und 'Hochbegabung' nicht mehr aktuell. Um diese Begriffe herum tauchen allerlei Neologismen im deutschen, englischen und russischen Sprachgebrauch auf, die meistens eine Leistungskomponente enthalten. So ergeht dabei immer der Verweis auf Prozesse und Resultate. Damit bezeichnet Begabung einen mehr oder weniger abgeschlossenen Vorgang (das Geben, die Gabe – meist passiv) und ist eine Voraussetzung für etwas. Der Gegensatz lässt sich auf den Punkt bringen: Spricht man von Begabung, stehen sich Input, Begabung, und Output, Hochleistung, gegenüber. Seit dieser Begriff Teil der gesellschaftlichen Realität wurde, plusterte ihn die öffentlich-mediale Diskussion auf:

Der Begriff 'hoch begabt' ist schillernd und von jeher umstritten. Er unterscheidet nicht zwischen intellektueller, musisch-künstlerischer oder psychomotorischer Begabung. Er sagt nichts aus über die Norm, von der die festgestellte Begabung sich abhebt. Und: Er äußert sich nicht zur alten Streitfrage zwischen dem Anteil der Erbanlage und dem Einfluß der Umwelt. Womöglich weil in diesem Begriff soviel hilflose Bewunderung mitschwingt, provoziert er Abwehrreaktionen. Die Hochbegabten werden dann als Wunderkinder, Superhirne und Gehirnakrobaten diffamiert (Die Zeit: 1992: In: Heinbokel: 2001: 42f.).

Dass der Begriff 'Begabung' nur mangelhaft eine menschliche Ressource zu beschreiben vermag, scheint nachvollziehbar. Jedoch hält er sich hartnäckig in der Fachliteratur sowie in der Umgangssprache. Bisher vermag kein anderer Begriff das beschreiben zu können, wenn Kinder und Jugendliche mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten weit über denen ihrer Altersgenossen liegen.

So kann man fragen, was überhaupt eine Begabungsdefinition ausmacht. Bedarf es einem allgemeinen und/oder spezifischen Bezugsrahmen? Den Bezug zum Intelligenzquotienten? Zur Kreativität? Welche Messmethode soll angewendet werden? Kann Begabung vorausgesagt werden (vgl. 3.2)?

Doch die grundsätzliche Festlegung auf die Kategorien 'begabt' und 'nicht-begabt' erscheint auf den ersten Blick lediglich als Klassifikation von sich scheinbar gegenseitig ausschließenden Gruppen von Individuen: den (Hoch) Begabten und dem Rest (vgl. Borland: 2005). Vor der alltäglich wahrnehmbaren Unterschiedlichkeit von Menschen und der grundsätzlichen Annahme, dass jeder Mensch individuell ist, wird diese Unterscheidung fast irrwitzig. Es müsste nachdenklich stimmen, so Borland (vgl. ebd.), dass sich dieses Unterscheidungsmerkmal überhaupt bis heute seine Daseinsberechtigung erhalten konnte. Ist irgendwas im menschlichen Dasein so 'einfach', dass es entlang der Klassifikationslinie 'begabt' - 'nicht-begabt' eingeordnet werden kann?

Jedoch verzerren diese oberflächlichen Klassifikationsversuche den alltagsprachlichen Umgang mit Begabung bzw. Hochbegabung unter Verwendung bestimmter Wörter oder sprachlicher Wendungen: Das Bild, das hierbei suggeriert wird, zeichnet, mitunter unterstützt durch die wissenschaftliche Literatur, Begabte grundsätzlich 'anders' als den durchschnittlichen Menschen und in einem bestimmten oder gar mehreren Bereich(en) als 'besonders' (vgl. Fries: 2004). Deswegen seien auch 'individuelle' Fördermaßnahmen<sup>184</sup> notwendig, um das gesamte Begabungspotenzial auszuschöpfen. Demnach wird Begabung als Eigenschaft beziehungsweise als Konstruktion der Wirklichkeit angesehen, die an Kindern und Jugendlichen mit verschiedenen Instrumenten 'identifiziert' - also beobachtet - werden kann. Begabung wird in der Folge als Kategorie mit einer scheinbar eigenständigen Existenzberechtigung konstruiert, unabhängig davon, ob sie grundlegend beobachtbar und begreifbar oder eindeutig als solche klassifiziert werden kann, und, ob die Konsequenzen für Selbstbild und schulische Karriere dieser als 'begabt' klassifizierten Individuen bedacht werden. Auch die in dieser Arbeit dargestellten Untersuchungen im Bereich der Begabung illustrieren die Schwierigkeit der Umsetzung dieser Dichotomie 'begabt' versus 'nicht-begabt' in die Praxis: Sie ist grundsätzlich abhängig von Schulsystemen und deren Identifizierungs- und Fördermöglichkeiten.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang ein Standardwerk aus dem Jahr 1988: Darin attestiert B. Feger in *Hochbegabung. Chancen und Probleme* die Existenz (hoch)begabter Individuen – eben als beobachtbare Größe: „In den vorausgegangenen Kapiteln wurde gezeigt, daß es

---

<sup>184</sup> An dieser Stelle sei noch einmal auf die Marland-Definition (3.2) verwiesen, die unter anderem 'besondere Fähigkeiten' in einem begabten Subjekt erkennt. Oder die Arbeitskonzeption von Begabung (3.2.2.3), die auf ein 'überdurchschnittliches Leistungspotenzial' (ebd.) Bezug nimmt.



Hochbegabung und Hochbegabte gibt“ (ebd.: 206). Aber so ‘einfach’ ist die Sache nicht: ‘Begabung’ *per se* kann nicht simpel wie andere Prozesse beobachtet werden, sondern es bedarf grundsätzlich anderer Hilfskonstrukte wie z. B. dem IQ-Wert und / oder Kreativität dazu – und sie ist mehr als Performanz in Form exzellenter Schulnoten. Im besten Fall ist ‘(Hoch) Leistung’, eben Performanz, als Konsequenz von ‘Begabung’ beobachtbar und klassifizierbar, aber auch nur dann, wenn das Subjekt seine Leistungsfähigkeit auch manifestiert. Diese Manifestation selbst geschieht meist in einer schulischen Realität. Demnach muss das Konstrukt ‘Begabung’ eher als eine Interpretationshilfe, wie Performanz erreicht wird, aufgefasst werden (vgl. Holzkamp: 1992).

Aber die Tatsache, dass ‘Begabung’ und ‘Leistung’ synonym Verwendung finden, ist ein wissenschaftlicher Allgemeinplatz: Im Buch von Webb, Meckstroth und Tolan (1985) *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer* – ebenfalls ein Grundlagenwerk - setzen die Autoren Hochbegabung mit Hochleistung synonym und fragen, „wie eine Begabung / Leistung beschaffen sein (...) und wieweit sie vom ‘Durchschnitt’ abweichen muß, damit sie als ‘Hochbegabung’ bzw. die, die sie produzieren, als ‘Hochbegabte’ bezeichnen kann“ (In: Holzkamp: 1992: 5). Holzkamp folgert, dass sich dahinter vielmehr als nur eine bedeutungslose „sprachliche Ungenauigkeit“ (ebd.) liege. Es verwässert vielmehr die grundlegende Frage danach, was einerseits gemeint und andererseits interpretiert wird, wenn ein Kind, das hohe Leistungen erbringt, als ‘(hoch) begabt’ klassifiziert wird. Zudem muss man nach der wissenschaftlichen Begründbarkeit dieser Aussage fragen sowie ihren Implikationen und Konsequenzen für die gegebenen schulischen Realitäten.

Generell versucht die Wissenschaft, eine Erklärung für die untersuchten Phänomene zu finden. In Bezug auf Begabungsunterschiede als Ursache unterschiedlicher Leistungsniveaus gelingt dies nur bedingt und nicht nur aus diesem Grund ist das Konzept ‘Begabung’ als wissenschaftlich legitimierbare Theorie hoch problematisch. Das bedeutet, dass, wenn man nur bedingt Unterschiede zwischen den Leistungsvarianten verschiedener Individuen hinreichend begründen kann, grundsätzlich auf unterschiedliche Begabungsniveaus verweist, wie es in schulischen Realitäten üblich ist. Man kann aber auch den Fokus in Richtung bestimmter förderlicher und/oder einschränkender Lebensverhältnisse im Sinne einer ökosystemischen Perspektive (vgl. Bronfenbrenner, Modell der individuellen Ressourcen im Ökosystemischen Begabungsmodell) für die Leistungsunterschiede verschieben: In der Folge bedingen verschiedene Lebensumwelten inklusive ihrer subjektiven Verarbeitungsleistung sowie der Nutzung individueller Ressourcen die verschiedenen Leistungsniveaus. Diese Überlegungen bieten einen Anknüpfungspunkt für die zukünftige ‘Begabungs’forschung.

Dennoch beeinflusst das ‘Phänomen Begabung’ weiter subjektive Theorien, (schul)pädagogische Diskurse und (schul)politische Entscheidungen. Zudem fußt darauf die Förderung dieser Individuen in bestimmten Bildungsinstitutionen, wobei das Konstrukt Begabung – wie gesehen - ein wissenschaftlich

instabiles Konzept ist. Daneben ist Begabung für die Wissenschaft seit Jahrzehnten interessant, was sich an der Forschungslage sowie den unzähligen Publikationen der drei untersuchten Nationen zeigt. So versucht die vorliegende Arbeit zu klären, wie es dazu kommt, sich mit Begabung auseinanderzusetzen, welche Gruppen welche Interessen damit verbinden und welche Konsequenzen dies für alle Beteiligten hat.

## 5.4 Der Begriff – zweiter Teil

War der erste Teil der Begriffsebene von Überlegungen eher allgemeiner Art geprägt, soll es in einem zweiten Teil um Begabung als kulturdeterminiertes Konstrukt gehen; auch dieser Diskurs steht in enger Verbindung zur Begriffsebene. Doch was heißt das, Begabung sei kulturdeterminiert? Gesellschaft hält 'Kultur' im Sinne von vorfindbaren Kulturgütern, Ordnungs- und Lebensformen, institutionalisierten Kulturgebieten in Form von Wissenschaft, Kunst, Religion, Moral, Wirtschaft, Technik, Recht und Politik bereit. Darüber hinaus gehören zum Kulturbegriff alle Aktivitäten, die solche Kulturgüter produzieren; diese Inhalte variieren zwischen Nationalstaaten und verschiedenen Epochen. Warum? Weil Kultur ein Konstrukt im Sinne eines Aufbaus von etwas Wahrnehmbarem ist. Darüber hinaus lassen sich Kulturelemente eher westlichen beziehungsweise östlichen Kulturkreisen zuordnen; der Westen agiert eher rational, quantifizierbar und individuell, der Osten eher irrational, interpretierend und kollektiv.

Was lässt sich über Begabung im nationalen kulturellen Diskurs herausfinden? Für die drei Gegenwartsgesellschaften gilt, dass Begabung nicht aus dem Nichts entstand, sondern über eine etymologische Wurzel verfügt: Alle drei eint die Bedeutung des 'Geschenks'<sup>185</sup>; im linguistischen Kontext unterscheiden das Deutsche, das amerikanische Englisch und das Russische nicht eindeutig zwischen 'Begabung' und 'Talent': Beide Begriffe werden synonym gebraucht. Für die USA lässt sich kaum eine einheitliche Definition ausmachen; was alle gängigen Definitionen eint, ist ihre Hinwendung auf harte psychometrische Fakten – mystische Komponenten, wie Kreativität, findet man nicht. Auch in der Russischen Föderation existiert keine einheitliche Definition im Sinne einer nationalen Verbindlichkeit, wenn auch die 'Arbeitskonzeption der Begabung' einen Versuch diesbezüglich unternimmt. In der Literatur wird oft der Bezug zwischen Begabung und Kreativität ('schöpferischer Begabung'), Mystik und Impulsivität als Merkmal der slawischen Mentalität hergestellt; zudem verweisen die Publikationen – zumindest im Vergleich zu deutschen und amerikanischen Artikeln – auf

---

<sup>185</sup> *gift*: Geschenk; *'giftedness'* bedeutet so viel wie 'beschenkt sein'; das Suffix *'ness'* bezeichnet die „*quality, state or character of being*“ (Oxford Dictionary: 1995). In der Russischen Föderation ergeht der Verweis auf Russisch *'dar'* 'Geschenk', darin findet sich auch noch eine Konnotation auf die göttliche Komponente des Begriffs. In der BRD existiert der Bezug zur Mystik mit der Bedeutung 'ausgestattet sein' oder 'beschenkt werden'.

holistische, systemische, konstruktivistische und kommunistisch geprägte Ansätze. Der soziokulturelle beziehungsweise kulturdeterminierte Bezug wird von russischen Forschern weitaus deutlicher hervorgehoben. Darüber hinaus ergeht der Hinweis in den einschlägigen Publikationen, dass der einheimische, russische Begabungsdiskurs im eigenen Land Wertschätzung genießt; man versucht ihn vor Verwässerung, genauer einer drohenden Amerikanisierung, zu bewahren. Dennoch ist der russische Begabungsdiskurs nicht vor der globalen Vereinheitlichungstendenz geschützt. Für Deutschland gilt Ähnliches wie in Amerika, wenn auch mit zeitlicher Verzögerung: Hier überwiegt die psychometrische Auslegung von Begabung in multidimensionalen Definitionen.

Um das Genannte zu verdeutlichen, sei hier auf einige in den jeweiligen Nationen prominente Definitionen verwiesen. In den USA dominiert die Definition der *NAGC*: Sie ist *out-put*-orientiert und konzipiert Begabung als Leistung in einem oder mehreren Bereichen. Die Gesetzesinitiative *NCLB* formuliert Ähnliches wie die *NAGC* und betont einen an Ressourcen orientierten Ansatz, indem begabte Kinder Unterstützung bedürfen. Auch der Marland-Report spricht von '*high performance*', also von Leistung und *out-put*-Orientierung. Gerade der Leistungsaspekt ist für den amerikanischen, vielmehr für den gesamten westlichen Kulturkreis kennzeichnend. Die 'Arbeitskonzeption der Begabung' konzipiert Begabung systemisch, also mit Bezug auf eine wissenschaftstheoretische Perspektive, darüber hinaus kombiniert sie lebenslange Entwicklung, eine Forderung der aktuellen Pädagogik, und verweist, als einzige russische Definition auf den Leistungsaspekt – er ist nicht spezifisch russisch. Das lässt auf eine Amerikanisierungstendenz (vor der gewarnt wurde!) bzw. darauf schließen, dass der Leistungsaspekt in der russischen Gesellschaft angekommen ist. Sehr spezifisch ist aber der wiederkehrende Verweis auf schöpferisches Handeln, das nicht immer synonym mit Kreativität verwendet wird. Insgesamt fokussiert der russische Begabungsdiskurs traditionell eher Erwachsene als Kinder; Begabung wird dabei auch in Bezug mit dem Reifungsprozess des Subjekts verstanden. Für den deutschen Diskurs zeigt sich Begabung stark an den Amerikanern orientiert; viel Wert legt man hierzulande auf das individuelle Fähigkeitspotenzial; auch Leistung steht sehr stark im Vordergrund.

Amerikanische Definitionen verändern ihren Inhalt über die Zeit, zudem sind sie in den diversen Schulbezirken mitunter deutlich unterschiedlich – auch hier kommt das Prinzip der amerikanischen Individualität zum Tragen. Eine Tendenz vereinheitlicht das Bild zu multidimensionalen Definitionen. Auch in der Russischen Föderation sowie in der BRD lassen sich zeitlich bedingte Varianten von Begabungsdefinitionen nachweisen; in Deutschland gibt es bisher keinen Versuch einer einheitlichen Definition. Möglicherweise ergeht in Flächenstaaten wie USA und Russland der Versuch einer Zentralisierung der Definition, um die nationale Einheit zu stärken. Aber vielleicht liegt in der Vielzahl der Definitionen auch eine Chance, viele Ausprägungen von Begabung zu finden, zudem zeigt sich die menschliche Vielfalt.

Definitionen versuchen, Begabung ein wissenschaftlich verortbares Fundament zu geben. Auch Theorien liefern dazu einen Beitrag.

## 5.5 Theoretische Grundlagen und Modellvorstellungen von Begabung

Ähnlich den Begabungsdefinitionen herrscht bei den Theorien zur Begabung eine große Varianz. Amerikanische Begabungstheorien zeigen sich ebenso multidimensional und speisen sich aus diversen Forschungsrichtungen, wobei heutige Schwerpunkte in der amerikanischen Begabungstheorie in Einheit mit gesellschaftlichen Herausforderungen gehen: so zum Beispiel Begabung als *'diversity management'* in soziokulturellen Kontexten. In Russland wirkte sich die Transformation des Systems auch auf den Bereich der Theorien aus. Obwohl die russischen Forscher über traditionelle, eigenständige Begabungstheorien verfügen, ist ein zunehmender Angleich an den Westen bemerkbar. Aktuell sind unter anderem das theoretische Konzept 'Begabung als Weisheit' sowie die Weiterentwicklung von Merlins 'Theorie der integralen Individualität'. Die BRD zeigt sich zeitlich verzögert und favorisiert ähnliche Theoriekonstrukte wie die Amerikaner.

Ähnlich den Definitionen existieren zum Teil konträre Grundlagen, deren widersprüchliche Theorien der Begabung unterschiedliche Förderprogramme aufbauen. Dennoch wird Begabungstheorie als Grundlage und Fundament der Begabungsförderung begriffen, der alle Aspekte eines Programms und seiner Weiterentwicklung zugrunde liegen, inklusive der Philosophie des Programms, seiner Ziele, des Identifikationsprozesses und seiner Unterweisungsformen. Viele der gängigen Begabungskonzeptionen wurden von Wissenschaftlern aus dem psychologischen Bereich übertragen, nur wenige entspringen ausschließlich der Pädagogik.

Begabungsmodelle finden sich in den USA, in Russland sowie in der BRD – alle ähneln sich in der Tatsache, dass sie versuchen, das Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen Faktoren mit der Entstehung von Begabung zusammenzubringen. Mitunter setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte: So zum Beispiel amerikanische und deutsche Modelle, die sich in der Tendenz auf den Leistungsaspekt konzentrieren; genuin russische Modelle sind äußerst selten. Über den Grund lässt sich nur spekulieren: Mag es an der problematischen Publikationslage oder einer Eigenheit der russischen Forschung liegen; eines fällt dennoch auf: Hinsichtlich der Modelle überwiegen im russischen Diskurs amerikanische Modellvorstellungen, vor allem die von Renzulli.

Über die Kritik an den gängigen Modellen zur Begabung kann in der Literatur seitenweise nachgelesen werden. Demnach spart diese Arbeit diesen Bereich aus und wendet sich einem Aspekt jener gängigen Modelle zu, die in der Literatur nicht zur Sprache kommen: nämlich der Bezugsrahmen der Modelle sowie deren Konsequenzen für die Schule.

Was alle Modelle eint, ist die Darstellung eines begabten Individuums in Form einer radikalen Individualisierung – ausnahmslos rücken die Modelle stellt das begabte Subjekt in ihren Fokus, das 'Außergewöhnliches' im Vergleich zu einer Alterskohorte leisten kann. Welcher Erkenntnisgewinn generiert sich aus einem solchen Modell und wie sieht das daraus resultierende Bild von Begabung und einem Begabten aus? Es lässt, trotz detaillierter Modellbeschreibungen, viel Raum für subjektive Theorien von Begabung und kreiert noch im vermeintlich aufgeklärten 21. Jahrhundert eine mystisch gepägte Vorstellung davon.

Aber warum lohnt es sich, über den oben genannten Aspekt nachzudenken? Es lohnt aus zwei Gründen: Einerseits verbringen Kinder, auch begabte, einen Großteil ihrer Lebenszeit in der Schule und andererseits dienen diese Modelle den Schulen als Erklärungshilfe, was unter Begabung überhaupt verstanden werden kann. Es mutet ein wenig seltsam an, dass weder die Komponente 'Schule' oder 'Klasse' als Bezugsgröße im Modell integriert sind<sup>186</sup>, obwohl diese Modelle für die Identifikation und Rekrutierung von vermeintlich begabten Subjekten auf schulischer Ebene herangezogen werden und auf deren Grundlage dann Förderprogramme entstehen. Zudem fehlt jegliche Handlungsanleitung in Modellen, was mit diesen Kindern zu tun ist und was nicht. Trotzdem legitimiert die Verwendung des Modells die Erklärung von Hochbegabung in der Schule, obwohl sich kein Schulsystem bzw. keine Einzelschule ausschließlich auf *ein* Individuum beziehen kann. Folglich wird - mit und ohne Nennung von Kontextfaktoren - ein ausschließlich abstraktes Bild eines begabten Individuums suggeriert.

Auch der Sprachgebrauch der Modelle<sup>187</sup> generiert ein Bild der Begabten, der mit zahlreichen hochgradig positiven Attributen ausgestattet, weitaus 'individueller' als die Alterskohorte erscheint. Denkt man diesen Sachverhalt konsequent logisch weiter, dann führt das zu einem Problem: Sollte die grundlegende Tatsache des humanistischen Menschenbildes, das jeden Menschen als etwas 'Besonderes' und als 'individuell', schlicht als 'Individuum' ansieht, stimmen, können gleichzeitig auf diesen Sachverhalt verweisende Modellkonzeptionen, dass es 'individuellere Individuen' gibt, nicht recht behalten. Jede Person ist individuell - das nennt man Heterogenität.

---

<sup>186</sup> Mit Ausnahme von Mönks Modell.

<sup>187</sup> Das betrifft nicht nur die Begabungsmodelle, sondern grundsätzlich jeden 'Begabungs'kontext.

Zudem, was versteht man z. B. unter einer 'räumlichen Begabung'? In welchen (schulischen) Leistungsbereichen könnte sich eine räumliche Begabung manifestieren? Damit wird Kritik an der Auflistung sowie an ihrer Auswahl laut: Im weitesten Sinne handelt es sich dabei doch um Schulfächer wie Sprachen, Mathematik, Kunst, Sport, zusätzlich mit der sozial-emotionalen Komponente, die im Unterrichtsgeschehen aller Fächer eine Rolle spielt. Was bedeutet das? Man vermutet Begabungen doch in einem schulisch verortbaren Rahmen, das heißt in Schulfächern. Damit sei die Sicherheit oder mindestens die Möglichkeit gegeben, durch schulische Leistungsmessung diese Begabung 'sichtbar' zu machen, die der Schule als Teil einer Profilierungs- und Profilbildungsmaßnahme entgegenkommt. Insofern besteht ein Bezug zur Schule, der im Modell aber nicht explizit zum Tragen kommt. Die Modelle agieren also 'im leeren Raum'.

Insgesamt lässt sich aus dem Genannten folgern, dass es sich bei dem Begriff Begabung um ein kulturdeterminiertes Konstrukt handelt. Doch mit folgenden Einschränkungen: Er existierte eindeutig bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs, als die Welt eindeutig in zwei ideologische Konkurrenten eingeteilt war und produzierte zwei unterschiedliche Sichtweisen auf Begabung mit eigenen Messmethoden und Förderprogrammen. Mit dem Systemzusammenbruch der UdSSR und deren Einordnung in die globale Weltgesellschaft beginnt dieser, sich aber zu verengen: und zwar auf Kosten des russischen Diskurses. Dennoch wirken eigenständige russische Theorien weiter, vor allem in Russland selbst, das sich so zusagen als 'Begabungsenklave' charakterisieren lässt. Diese Entwicklung kann mit der Suche nach einer neuen russischen Identität zu tun haben.

Theoretische Konstrukte schaffen einen Bezugsrahmen zur Förderung von begabten Individuen.

## **5.6 Förderung von (hoch)begabten Kindern und Jugendlichen**

Je nach Ausrichtung der theoretischen Grundlage orientiert sich die Förderung an diversen Bezugspunkten. Zudem betrifft Förderung das jeweilige Schulsystem, Unterrichtsfach, Einzelschule und Schulprofil und die Unterrichtsplanung. Ganz allgemein unterliegen die drei untersuchten Gesellschaften schwankendem Interesse seitens der Gesellschaft, Wirtschaft und Politik; die Förderung von begabten Individuen ist von der Lage der Nation abhängig. Während in Krisenzeiten, zum Beispiel dem Sputnik-Schock, dem Kalten Krieg oder Vietnam, aber auch jetzt bei globalen Herausforderungen das Interesse seitens der Politik (Ermöglichung) und der Bevölkerung (Akzeptanz) stetig steigt, sinkt es in Phasen nationaler und globaler Sicherheit. Ideologisch aufgeladen wird der Begriff Begabung besonders während Krisenzeiten. Diese Feststellung gilt in allen drei Gesellschaften. Für die Russische Föderation ergibt sich durch die Systemtransformation eine neue Zielvorstellung für die

Begabtenförderung: nämlich der Sicherung der nationalen Identität sowie von Fortschritt und Wohlstand.

Doch trotz gleichem Ansinnen von Förderung gibt es länderspezifische Besonderheiten. In den USA liefert schulische Akzeleration die besten Ergebnisse. Gleichzeitig versucht man der Forderung nach individualisiertem Lernen an den Schulen nachzukommen, was Auswirkungen auf das Rollenverständnis der Lehrer und auf den Lehrplan der Schüler hat. Für die schulische Praxis liegt die Schwierigkeit vor allem in der Umsetzung des individualisierten Lernens in den Regelunterricht. Diese Diskrepanzen zwischen der Forschung, den Forderungen sowie Erwartungen der Gesellschaft, Politik und Wirtschaft beschränken sich nicht nur auf den amerikanischen Diskurs, sondern gelten auch für Russland und Deutschland. Zudem arbeiteten manche Förderprogramme oft nicht zielgerichtet genug. Für die Russische Föderation muss zwischen altem (traditionellem) und neuem Fördermodell unterschieden werden. Während das alte System in seinen Inhalten vor allem mathematisch-naturwissenschaftlich geprägt war, erweitert das neue Modell seinen Fächerkanon um Kunst, Literatur und die Sozial- und Gesellschaftswissenschaften. Auch die Hierarchie der Ziele veränderte sich vom Wohl der Nation zum Individuumsbezug. Wettbewerbe als traditionelle Methode gezielter Talentsuche sowie die typisch sowjetische Einrichtung der Spezialschulen (vor allem für Mathe, auch Naturwissenschaften) blieben zwar erhalten, bekamen aber eine neue Schwerpunktsetzung ganz im Zeichen der Differenzierung und Individualisierung. So blieben Fragmente des alten Begabtenfördersystems erhalten und werden mit subjektbezogenen Ansätzen kombiniert. Für Deutschland gilt Ähnliches wie in Amerika: Hier gibt es eine Vielzahl an Fördermöglichkeiten, meist sind diese in Regelschulen als Förder- oder Modellklassen integriert. Ein paar Begabteninternate nach russischem Vorbild findet man in der ehemaligen DDR. Generell verfolgt der deutsche Weg der Förderung einen individuellen, differenzierten und subjektbezogenen Ansatz, der Maßnahmen wie Akzeleration, Enrichment, Plus-Kurse oder AGs kennt.

Die sogenannten *Hot topics* bezeichnen Reibungspunkte in der Begabtenförderung. So ist die amerikanische Öffentlichkeit immer noch skeptisch gegenüber Begabtenförderung eingestellt; der Gleichheitsgedanke als amerikanischer Wert überlappt mitunter die Forderung nach *'excellence'*. Zudem droht die Bereitstellung nationaler Ressourcen, der *'pipeline of U.S. talent'* zu versiegen, wenn das Schulsystem nicht auf die Bedürfnislage von begabten Lernern reagieren kann und demgemäß Lehrer ausbildet und einstellt. Auch die *'curriculum differentiation'* scheint leicht forderbar, aber schwierig in die schulische Realität zu implementieren. Immerhin werden Kinder mit Migrationshintergrund als nationale Ressource erkannt, aber nicht in der schulischen Realität ausreichend gefördert. Im russischen Bildungssystem bleibt die Finanzierung hoch problematisch sowie

die flächendeckende Integration der Begabtenförderung in die Regelschule. Diese Probleme lassen sich auch für Deutschland nachweisen.

Die Förderung konkret an Schulen vor Ort ist immer mit der Frage der Umsetzbarkeit und Machbarkeit sowie der Frage nach Ressourcenorientierung gepaart. Die Recherchen für die Arbeit führten die Verfasserin unter anderem nach Moskau. Dort konnte eine Vor- und Grundschule mit angeschlossenem Kindergarten im Bezirk 'Strogino', einem Moskauer Vorort, besucht werden. Das Folgende ist wohl mehr eine Beschreibung der dortigen Verhältnisse als eine empirische Untersuchung, dennoch sollte es für einen Eindruck typisch russischer Begabtenförderung reichen. Nach Gesprächen über den nationalen Stand der Begabung mit der Direktorin, den Lehrerinnen und pädagogischen Assistentinnen, die übrigens vieles des Vorangegangenen bestätigten, konnte die Verfasserin einer Vorführung der Kinder der vierten Klasse beiwohnen. Die Kinder präsentierten dabei ihre Forschungsergebnisse einer selbst gewählten Forschungsfrage in Biologie, Physik oder einer anderen Wissenschaft. Ein Mädchen beobachtete Blumen in ihrem Wachstum unter Lichteinfluss und ohne; ein Junge erklärte den Aufbau eines Bienenstocks, den er im Garten der Schule über mehrere Wochen beobachtet hatte. Beide Kinder stellten ihre Ergebnisse anhand von selbst gebastelten Plakaten vor. Die Schule selbst gleicht für deutsche Verhältnisse eher einem Wohnhaus: Es gibt Schlaf-, Wasch- und Essräume. Die Klassenzimmer sind mit Experimentier-, Lese- und Schreibecken sowie einer kleinen Bibliothek ausgestattet. Innen erweitert eine Aula das Schulhaus, draußen umgibt es ein Garten. Die Kinder verbringen in der Schule meist den ganzen Tag, sie lernen und spielen dort zusammen. Nicht die Organisation der Schule an sich macht sie zur Einrichtung für Begabte, sondern die Methoden des Lernens: Im Vergleich zu anderen Schulen wird hier auf Individualisierung und *Entdeckendes Lernen* Wert gelegt.

Ebenso führte die Arbeit die Verfasserin an zwei bayerische Gymnasien, die sich der Förderung von begabten Kindern und Jugendlichen verschreiben: das Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting sowie das Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. Hier lässt sich der Bezug zum Schulprofil anbringen: So appellieren beide Schulen in ihren Schulprofilen an die Belange des Individuums, das mit seinem Potenzial einen Teil für die Schulgemeinschaft beisteuert – die Förderung der eigenen Ressourcen steht im Vordergrund. Dabei versucht die Projektleitung, jedem Schüler und jeder Schülerin ein individuelles Lernpaket zu schnüren; Ziel der Profilierungsmaßnahme ist die Optimierung des internen Schulklimas, das zusammen mit einer individualisierten Didaktik und Methodik Hand in Hand geht und in letzter Konsequenz der gesamten Schülerpopulation zugutekommen soll. Dabei verfolgt man in allen Jahrgangsstufen jeweils eine sinnvolle Schwerpunktsetzung: erst Grundlagentraining (5-7), dann Profilierung des Einzelnen (8-12). In Würzburg befürwortet man eine Separierung der Hochbegabten – hier spricht man explizit von Hochbegabung - von den 'Normalschülern'; dennoch muss diese



Unterteilung besonders hier mit einer curricularen Modifikation einhergehen, so handelt es sich um hochbegabte Lerner. Am meisten würden, laut Projektleitung, die hochbegabten Kinder und Jugendlichen in homogenen Lerngruppen profitieren. Im Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting verfolgt man in den Förderklassen folgende Zielsetzung: Mit der Einrichtung der Spezialklassen, die nach fast deckungsgleichem Muster wie in Würzburg verfahren, sorgen sich die Verantwortlichen um eine „permanente Weiterentwicklung“<sup>188</sup> des Unterrichts, denn ein zeitgemäßer, methodisch individualisierter Unterricht erhebt den Anspruch, guter Unterricht zu sein. In seiner methodischen Variation, vor allem in den Förderklassen erprobt, sollen diese Erfahrungen in den Regelunterricht übergehen. Das Otto-von-Taube-Gymnasium bietet hochbegabten Schülerinnen und Schülern gegenüber dem normalen Gymnasium:

- beschleunigte Erarbeitung des Pflichtstoffs
- vertiefte Behandlung der Unterrichtsthemen
- umfassendes Wahl- und Plusprogramm
- besonders vielseitige und schülerzentrierte Unterrichtsmethoden
- besonders individuelle Förderung (ebenda)

Zusammengefasst heißt das: Hochbegabten-Unterricht ist allem Anschein nach ein individualisierter Unterricht und deswegen gut. Es ist dabei die Rede von *besonderen* Unterrichtskonzepten, der Einrichtung von *Spezialunterricht* und dem personenorientierten Zuschnitt auf das jeweilige Lernprofil. Auf dieser Grundlage widmet sich die nachfolgende Auswertung<sup>189</sup> besonders dem Unterricht sowie dem Förderprogramm der Schule. Damit lassen sich folgende Fragen stellen:

- **Gelingt die *Transformation des Schulprofils* auf die Bedürfnisse der SchülerInnen und**
- **das Schnüren eines solchen '*individuellen Lernpakets*'?**
- **Handelt es sich dabei um eine spezielle '*Hochbegabten-Pädagogik*'?**
- **Was sind also solche '*schulischen Realitäten*'?**

Die Untersuchung fand durch Unterrichtsbesuche der Verfasserin (mit dem ISB-Fragebogen zum Unterrichtsbesuch<sup>190</sup>), statt. Die Auswertung kam zu folgenden Ergebnissen:

<sup>188</sup> Unter: <http://www.ovtg.de>, download am 16.09.09.

<sup>189</sup> Die folgende Auswertung betrifft die Schülerinnen und Schüler in den Würzburger Modellklassen zu einzelnen Fragen des Hochbegabten-Fragebogens<sup>189</sup>; die quantitative Unterrichtsbeobachtung betrifft lediglich den Unterricht am Würzburger Deutschhaus-Gymnasium. Er wird durch eine qualitative Beobachtung des Unterrichts in Gauting ergänzt.

<sup>190</sup> Unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=8&QNav=17&INav=0&TNav=0&Seit=6>; download am 07.03.08.

Frage 1: Gelingt die *Transformation des Schulprofils* auf die Bedürfnisse der SchülerInnen? Ruft man sich das Schulprofil der Förder-/Modellklassen der beiden Gymnasien noch einmal ins Gedächtnis, dann kann man aufgrund ihrer ähnlichen Konzeption grundsätzlich gleiche Zielsetzungen ausmachen: Entdecken und Fördern der individuellen Potenziale und Interessenlagen, Akzeleration und Enrichment, Verbreiterung und Vertiefung des Pflichtstoffs, Einüben von individuellen Lerntechniken, Betonung von Aktivierung und Selbsttätigkeit in der Unterrichtsmethodik, Persönlichkeits- und Charakterbildung, Erwerb von sozialen Kompetenzen. Die Auswertung der Unterrichtshospitation stützt die Hypothese: ***Wo das Zusatzprogramm Wert auf die freie Entfaltung der individuellen Persönlichkeitsstrukturen mit den individuellen Lernmethoden im eigenen Lerntempo auf einer selbstständigen Organisationsbasis legt, verbleibt der Regelunterricht in der allgemeinen Undifferenziertheit.*** Konkret heißt das: Es gelingt die beschleunigte, breitere Behandlung des Pflichtstoffs vor allen in höheren Jahrgangsstufen. Die Jugendlichen haben die Phase des Grundlagentrainings bereits hinter sich gelassen und können nun in vermehrtem Maße die eigenen Potenziale ausbilden und ihr Wissen vertiefen. Die jüngeren Schüler haben diesen Entwicklungsschritt noch vor sich, besonders, wenn sie schon aus der dritten Klasse ins Gymnasium überwechseln. Beide Schulen bieten ein umfassendes Plus-/Wahlprogramm (Additum am Nachmittag), dabei bemühen sich die Lehrer und Lehrerinnen das Angebot so vielfältig wie möglich zu gestalten; bei den Mädchen und Jungen kommt es definitiv gut an. Bei der Auswahl der Kursinhalte erhalten die SchülerInnen Mitspracherecht. Jedes Thema kann leider aufgrund der eingeschränkten Personallage nicht behandelt werden. Im Fach 'Personale Kompetenz' (Lerntechniken, Entspannung, Konfliktbewältigung, soziales Verhalten, Rhetorik, wissenschaftliches Arbeiten) werden jene Schlüsselqualifikationen eingeübt, die in der aktuellen pädagogischen Diskussion von verschiedenen Vertretern eingefordert werden. Die Kinder und Jugendlichen erkennen den Nutzen sowie die an der Person orientierte Ausrichtung, die diese Inhalte ihnen bringen. Dieses Ausstatten mit Schlüsselqualifikationen gelingt auch, weil die Projektleitung in Würzburg sich selbst in diesen Prozess einbezieht: Viele Lehrer der Projektklassen sind an der persönlichen Weiterentwicklung interessiert und besuchen Fortbildungen, die auch ihrem eigenen Unterrichten zugutekommen. Leider sind nicht alle Kollegen zu diesem Schritt bereit. ***Die Transformation des Schulprofils auf die Bedürfnisse der SchülerInnen gelingt folglich nicht im Regelunterricht oder wenn Lehrpersonen über keine Individualisierungskompetenzen verfügen.***

Frage 2: Wird dem Schüler ein 'individuelles Lernpaket' geschnürt? Wie könnte so ein 'individuelles Lernpaket' aussehen? Es beinhaltet im Prinzip alle oben genannten Qualitäten: Entdecken und Fördern der *individuellen* Potenziale und Interessenlagen, Akzeleration und Enrichment auf die Person des Schülers bezogen, Einüben von individuellen Lerntechniken, Betonung von Aktivierung und

Selbsttätigkeit in der Unterrichtsmethodik, Persönlichkeits- und Charakterbildung, Erwerb von sozialen Kompetenzen. Hinzu kommt noch der Regelunterricht, der einen nicht unerheblichen Teil des schulischen Lernens ausmacht. Und hier liegt genau das Problem, das sich in der Auswertung der Unterrichtsstunden bereits andeutete: ***Der Regelunterricht wird nicht individuell gestaltet, er wirkt nicht differenzierend. Das heißt, er geht nicht auf die unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kinder und Jugendlichen ein. Warum eine Individualisierung und Methodenvariation im Regelunterricht nicht stattfindet, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden.***

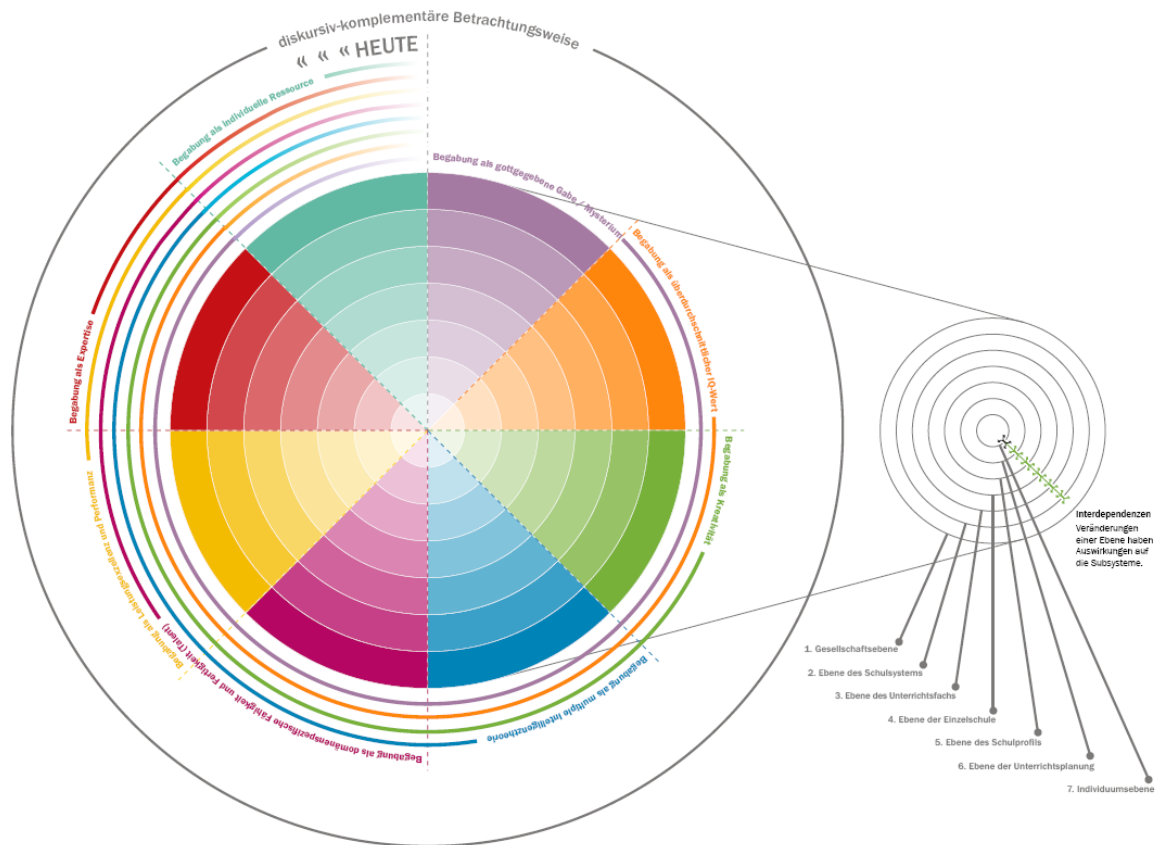
Frage 3: Handelt es sich dabei um eine spezielle 'Hochbegabten-Pädagogik'? Wirft man einen Blick auf die Bildungsziele der Spezialklassen beider Gymnasien, die in ihrer Konzeption wieder einige Überschneidungen feststellen lassen, vermutet man eine gewisse 'Exklusivität' der Methodik und Didaktik. Nach Einblicken in die Unterrichtspraxis kann diese Annahme eindeutig verneint werden.

***Nicht aus den Methoden oder der Didaktik des regulären Unterrichts erwächst der 'Sonderstatus' der SchülerInnen, sondern aus dem Angebot eines 'besonderen Lernfutters', aus dem die für die Zukunft notwendigen Schlüsselkompetenzen erworben werden.*** Obwohl in diesem Fach vielfältige Möglichkeiten für eine Individualisierung liegen, wird davon im Regelunterricht kein Gebrauch gemacht. Aber durch das Additum werden einige der eingeforderten Förderziele beider Schulen Wirklichkeit: Wissen und Fähigkeiten anderen zu präsentieren, mit Text und Sprache umzugehen, dabei Fantasie und Kreativität zu entwickeln sowie sich fachspezifische Arbeitsmethoden und Strategien anzueignen. Trotzdem fehlt die Verbindung mit den neu erlernten Kompetenzen und dem Unterricht am Vormittag. Das sind also jene 'schulischen Realitäten'. Damit wäre auch Frage 4 beantwortet (vgl. Muff: 2007).

## **K a p i t e l 6 Das Ökosystemische Begabungsmodell**

Die Motivation für ein ökosystemisches Begabungsmodell entstand aus einem Mangel heraus: Alle gängigen Modelle zur Begabung fokussieren zwar das begabte Individuum an sich, setzen es aber nicht in den Bezugsrahmen, in dem es einen großen Teil seiner Sozialisations- und Erziehungsphase verbringt: nämlich in der Schule. Demnach handelt es sich um ein Modell, das den Aktionsrahmen von begabten Individuen im schulischen Kontext beleuchtet und gleichzeitig versucht, Handlungsanleitungen für die Schul- und Unterrichtsorganisation zu liefern.

## 6.1 Das ökosystemische Begabungsmodell



Die diskursiv-komplementäre Betrachtungsweise (großer Kreis mit verschiedenen farbigen Segmenten) erklärt die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Ebenen (Gesellschaft, Schulsystem, Unterrichtsfach, Einzelschule, Schulprofil, Unterrichtsplanung und Individuum, wobei die unterschiedlichen Ebenen durch verschiedene Abstufungen der jeweiligen Farbe deutlich werden), die Begabung in einen gesellschaftlichen und gleichzeitig schulischen und individuumsbezogenen Kontext setzen und kombiniert diese mit den verschiedenen Sichtweisen auf Begabung (gottgegebene Gabe/Mysterium, überdurchschnittlicher IQ-Wert, Kreativität, domänenspezifische Fähigkeit und Fertigkeit (auch 'Talent'), Leistungsexzellenz und Performanz, Expertise und individuelle Ressource im Sinne von Erklärungsmustern für Begabung)<sup>191</sup>, die sozusagen 'in ihnen' wirken.

Diese Perspektiven auf Begabung sind zum einem kulturspezifisch, zum anderen auch abhängig von den gesamtgesellschaftlichen Erklärungsmustern von Begabung selbst. Die 'diskursiv-komplementäre' Betrachtungsweise bedeutet zum einen, dass verschiedene Begabungsdiskurse mit unterschiedlichen Perspektiven auf Begabung existieren, die ihrerseits Gesellschaft, Schule und Individuen in deren Vorstellung von Begabung beeinflussen. Zum anderen bedeutet das, dass diese Perspektiven auf Begabung ihrerseits – auch in einer chronologischen Abfolge – Erklärungsmuster liefern und sich gegenseitig ergänzen.

So hält sich zum Beispiel vor allem im russischen Begabungsdiskurs die Vorstellung, Begabung sei mit einer von Gott gegebenen Gabe verbunden, trotz aller modernen Interpretationsansätze. So überdauern manche Erklärungsmuster die Phase ihrer Entstehung und wirken mitunter jahrhundertlang nach.

Was aber in der Postmoderne festzustellen ist, ist, dass die Anzahl der Erklärungsmuster zunimmt und deren parallele Existenz ermöglicht; auch die Perspektive 'Begabung als individuelle Ressource' ist eines dieser Erklärungsmuster. Es liegt also am Individuum selbst, eines oder mehrere davon auszuwählen. Die Abfolge der Erklärungsversuche wird zudem durch die Striche hinter den Begabungsdiskursen dargestellt: Der fett gedruckte Strich markiert so etwas wie den zeitlichen Beginn des Erklärungsmusters, die abnehmende Intensität seine Diffusion<sup>192</sup>.

Warum ist dieses Modell ein ökosystemisches Modell? Laut den Annahmen des Konstruktivismus agiert der Mensch als Mitgestalter seiner eigenen Entwicklung, wenn er sich aktiv mit ihr auseinandersetzt; die interaktionistische Theorie sieht die kontinuierliche Beeinflussung von Mensch und Umwelt und deren permanente Veränderung. Demnach konstruiert der Mensch seine Vorstellungen von Umwelt anhand von Schulen, Unterrichtsfächern und Unterricht und versucht diese

---

<sup>191</sup> Der kleine Kreis (rechts im Bild) fungiert als 'Lupe' für die Systemebenen im farbigen Kreis, um diese einzeln zu verdeutlichen.

<sup>192</sup> Die zeitlichen Markierungen sind nicht wie auf einem Zahlenstrahl zu verstehen, sondern dienen lediglich der Veranschaulichung.

Konstruktionsleistungen in der Realität zu verwirklichen. Einerseits geschieht dies auf den Systemebenen von Gesellschaft: Gerade in der Schule entwickelt sich kein Kind allein, sondern immer im Zusammenspiel mit den es umgebenden Systemkomponenten sozialer und materieller Art. Es bildet in einer bestimmten Schule ein bestimmtes Ökosystem Kind-Schule, welches sich verändert und entwickelt. Ökosysteme können aufgrund ihrer Komplexität, Vernetztheit und permanenten Bewegung nur stark vereinfachend abgebildet werden. Die Umwelt des Kindes umfasst neben der Familie besonders die Schule, einem gewichtigen Ausschnitt seiner Umwelt. Das Ökosystem Kind-Schule seitens der Schule kennzeichnet sich durch die Klassenkameraden, die Lehrer, und auch den Unterricht, die inhaltliche Ausrichtung der Schule sowie die Unterrichtsfächer, aber auch die damit in Verbindung stehenden Komponenten wie Schulleitung, Schulhaus und Schulhof beeinflussen das konkrete Ökosystem Kind-Schule. Schule ist dennoch nicht isoliert, sondern steht in ständigem Austausch mit anderen Umweltbereichen. Als öffentliche Einrichtung wird sie von den Normen und Werten der Gesellschaft, von Lehrplanziele und anderen politischen sowie administrativen Eingriffen beeinflusst. Zum anderen färben die möglichen Erklärungsmuster von Begabung ihre Vorstellung von Gesellschaft, Schule und Individuum, nämlich zum Beispiel in der Hinsicht, ob ein Individuum überhaupt als begabt einzustufen ist. Es besteht ein weitreichender Unterschied darin, ob ein Kind mit einem IQ-Wert von 130 als begabt gilt (vgl. orangefarbenes Segment) oder ein Kind, das im Alter von fünf Jahren sich als herausragender Porträtmaler erweist (vgl. hellgrünes Segment). Die jeweilige Sichtweise determiniert auch, was eine Gesellschaft wertschätzt und demnach gefördert werden soll.

Es folgt nun die Darstellung der Ebenen des Modells.

## **6.2 Die Ebenen des Modells aus der Perspektive 'Begabung als individuelle Ressource'**

Die Erziehungswissenschaften verstehen unter dem Begriff 'Ressourcen' diejenigen „Rohstoffe oder Potenziale (...), die einer positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zuträglich sind bzw. bei deren Förderung genutzt werden können“ (Menzel: 2006: 31). Ressourcen stellen in erster Linie menschliche Potenziale dar. Weiter können sie als individuelle Fördermöglichkeiten aufgefasst werden, auf die das Individuum zurückgreifen und sie für seine Entwicklung und Entfaltung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten verwenden kann.

Diese Ressourcen sind aber höchst individuell: Jeder Mensch verfügt über ein ihm eigenes Ressourcenpotenzial; ob er davon Gebrauch macht - machen kann, machen will (...) - oder nicht, liegt im Individuum selbst. Während der Begriff 'Begabung' eher auf einer passiven Zuschreibung basiert, aktiviert der Ressourcenbegriff das Aktionspotenzial des Individuums, bzw. hängt der Verwendung des Subjekts selbst ab. Diese Situationsbezogenheit erklärt sich insofern, dass das Subjekt überhaupt durch

seine momentane Lebenssituation auf seine Ressourcen zurückgreifen kann oder, ob es grundsätzlich von ihnen Gebrauch machen will. Denkbar ist auch, dass dem Individuum seine Ressourcen überhaupt (noch) nicht bekannt sind.

Zudem verbindet die Sichtweise Begabung als 'individuelle Ressource' auch den Verzicht des Begriffs 'Begabung' mit seinen irreführenden und scheinbar beliebig verwendeten Begriffsderivaten; dass diese Begriffe problematisch sind, wurde bereits an anderer Stelle dargestellt. Für die Schule hieße das, bzw. für die Gesellschaft, keine Unterscheidungen mehr in die Kategorien 'begabt' und 'nicht-begabt' machen zu müssen, sondern die heterogene Schülerschaft als eben solche wahrzunehmen und jedem die bestmögliche Bildung angedeihen zu lassen.

Um den Ressourcenbegriff zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle auf diverse Formen solcher Aktionspotenziale verwiesen. Ressourcen zeigen sich in vielerlei Gestalt; dabei müssen nicht alle Formen bei einem Individuum gleichzeitig auftreten; manche sind generell nicht vorhanden, andere kristallisieren sich erst im Laufe der Zeit, möglicherweise mit einer Veränderung der Lebenssituation, heraus. So lassen sich fünf Ressourcenbündel herausarbeiten, die wiederum in sich unterteilt werden können (vgl. Menzel: 2006). Dabei erscheint es wichtig, die dargestellte Reihenfolge zu beachten und sich systemisch von den Ressourcen der Person zu den Umweltressourcen vorzuarbeiten.

Zunächst die **Ressourcen der Person**. Sie können in *physische Ressourcen* unterteilt werden: nämlich Gesundheit, Konstitution, Temperament und Aussehen. Zu den *psychischen Ressourcen der Person* zählen: Leistung, Motivation, Kreativität, Interessen, Neigungen, Persönlichkeit, Emotionen sowie Frustrationstoleranz<sup>193</sup>.

Für die ökosystemische Perspektive erscheint nicht nur das Individuum von Interesse, sondern auch die **Ressourcen der Lebensumwelt**: Darunter werden Aspekte wie Wohnraum und dessen Umfeld, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten verstanden.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist für den Ansatz der individuellen Ressource die schulische Situation eines Kindes / eines Jugendlichen von großer Bedeutung. So ergeben sich die **Ressourcen seitens der Schule**. Sie lassen sich in *personelle Ressourcen* und *schulorganisatorische Ressourcen* unterteilen: Für den ersten Aspekt muss analysiert werden, ob Förderung durch den/die (Klassen-)LehrerIn und/oder das Jahrgangsstufenteam geschieht, Mentoren und/oder Tutoren, interne FörderlehrerInnen sowie außerschulische Fachleute an der Schule vorhanden sind und diese unterstützend zur Seite stehen. *Schulorganisatorische Ressourcen* fragen, ob individualisierender und/oder differenzierender (Regel)Unterricht, additiver Förderunterricht<sup>194</sup> (z. B. als Akzeleration und/oder Enrichment), Wahlangebote und AGs nach Interessenlagen und Neigungen den Kindern und

---

<sup>193</sup> In dieses Ressourcenbündel könnte der Begriff „Begabung“ verortet werden.

<sup>194</sup> 'Förderunterricht' meint hier die Förderung von allen Leistungsniveaus, nicht nur von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern.

Jugendlichen sowie 'Frei'-Raum für eigene Projekte und/oder Forschungsarbeiten zur Verfügung stehen und genützt werden.

Die ökosystemische Perspektive konzentriert sich zwar auf das Individuum mit seinen Ressourcen, bezieht aber auch die **Ressourcen des sozialen Umfelds** ein. Hier erfolgt eine Unterteilung, die zwischen *Peers*, also Geschwistern, Freundinnen und Freunden in und außerhalb der Schule, und *Erwachsenen*, die Eltern-Kind-Beziehung, andere (familiäre) Bezugspersonen in der Schule und in Freizeiteinrichtungen, unterscheidet.

Zuletzt müssen noch **Finanzielle Ressourcen** in Betracht gezogen werden. Sie entscheiden zu einem großen Teil über die gesellschaftliche Teilhabe eines Kindes / eines Jugendlichen. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Ist auf *Freizeitebene* z. B. Klavierunterricht, Mathematik-Nachhilfe oder Mitgliedschaft in einem Sportverein möglich? Und auf *lebensweltlicher Ebene* (Familien)Urlaube sowie gemeinsame Unternehmungen vielerlei Art?

Somit lässt sich aus den genannten Ressourcen ein 'Ressourcenplan' im Sinne eines Förderplans - oder besser in der Folge - eines individuellen Lernplans erstellen. Allgemein zielt der Ansatz der 'individuellen Ressource' darauf ab, eben individuelle Fähigkeiten aufzuspüren und diese zu fördern. Darüber hinaus soll das Kind bzw. der Jugendliche in die Lage versetzt werden, ein systematisches, zielführendes Lern- und Arbeitsverhalten zu generieren; auch die Evaluation der Förderung selbst ist Teil dieses Konzepts. Demzufolge muss die Entfaltung einer ressourcenfreundlichen Lernkultur also Ziel aller Schulen sein, die den Anspruch auf Entfaltung der Individualität ihrer Schülerinnen und Schüler erheben. Was folgt aber aus dem Genannten für die sieben Ebenen?

Für die Ebene der Gesellschaft bedeutet das, dass alle Nationen ausreichend Raum in ihrem Bildungssystem für die Ausbildung und Förderung ihrer Kinder und Jugendlichen schaffen. Darin liegen ein globales bildungspolitisches Statement und die Entscheidung für ein Konzept von Schule, das jeden mit seinen Ressourcen anerkennt – gemäß den gegenwärtigen gesellschaftlichen Forderungen. An die Förderung, Aus- und Weiterbildung von jungen Menschen sind zudem hohe Erwartungen gebunden: vor allem die Weiterentwicklung der Kultur und die Sicherung von Zukunftsfähigkeit sowie die Ausbildung einer nationalen Identität, einer Aufgabe, mit der keine andere gesellschaftliche Institution beauftragt wird. Damit verbunden ist auch die Frage nach einer gesellschaftlichen Positionierung im Sinne von 'wo stehen wir und wo wollen wir als Weltgesellschaft hin? '

Für die Ebene des Schulsystems bedeutet das, dass die nationalen Schulformen mit ihren Lernzielen sowie ihren organisatorischen Vorgaben entscheiden, welcher Raum Schulen für ihre Arbeit zugestanden wird. In einem - wie oben beschrieben - integrativen System werden alle unteren Ebenen von diesen Vorgaben beeinflusst. (Zu) oft sind Schulen mit ihren Unterrichtsbedingungen sich zwar dem Problem der Heterogenität bewusst, aber sie sehen sich aufgrund organisatorischer, personeller und



finanzieller Einschränkungen nicht in der Lage, dieses befriedigend zu lösen. Dennoch besitzen Schulen ein Maß an Autonomie, das es ihnen erlaubt, mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler umzugehen.

Trotzdem muss auf der Ebene der Bildungspolitik (im Schulsystem) sowie auf der Ebene der Gesellschaft ein Bewusstsein für die Notwendigkeit eines differenzierten Umgangs mit Heterogenität geschaffen werden, um den Schulen diese Arbeit überhaupt zu ermöglichen und zu erleichtern. Die Umsetzung der gelungenen Integration heterogener Lerner in den Unterricht hat darüber hinaus weder etwas mit der Dreigliedrigkeit des Schulsystems noch mit der Organisation als Gesamtschule zu tun. Vielmehr ist die Organisation von Unterricht an einer konkreten Schule der Kern schulischer Entwicklung.

Für die Ebene des Unterrichtsfachs, das unter anderem fachliche Lernziele durch den Lehrplan subsumiert und damit mit der Ebene des Schulsystems sowie der Ebene der Bildungspolitik in Verbindung steht, ist festzustellen, dass es die zu lernenden Inhalte innerhalb eines Bundeslandes vorgibt. Schulen realisieren diese Vorgaben auf höchst unterschiedliche Weise: Z. B. werden mitunter Fachlehrer als Jahrgangsteam in die gemeinsame Planung von Unterricht einbezogen. Für die Fächer gilt, ihr Lernangebot so zu verbreitern bzw. zu vertiefen, dass alle Niveaustufen gleichermaßen gefördert werden und jeder viabel bleibt oder wird. Das Gesagte verdeutlicht auch, dass Sozial-, Sach- und Methoden- sowie Selbstkompetenz zwar fachübergreifende Kompetenzen sind, die aber auch fachspezifische Elemente verlangen: So fordert z. B. das Lösen eines Problems im Fach Englisch andere Strategien und Methoden von den SchülerInnen ein, als im Fach Physik.

Für die Ebene der Einzelschule muss damit als grundlegend erörtert werden, ob sie ihr Maß an Autonomie für die Belange aller ihrer Mitglieder ausschöpft und darauf aufbauend pädagogische Prinzipien sowie organisatorische Maßnahmen, z.B. Freiräume im Stundenplan, erarbeitet und diese in den Schulalltag integriert. Kooperieren sogenannte Jahrgangsteams gemeinsam und planen Unterricht, werden Inhalte, Zeit und Raum als Ressourcen flexibel wahrgenommen. Als Teammitglieder treffen LehrerInnen insofern untereinander Absprachen, um die Kinder und Jugendlichen von gezielter Förderung profitieren zu lassen. Grundsätzlich gilt dass, jede Schule von der Herausforderung der Heterogenität gleichermaßen betroffen ist und diese nur durch ein *für die Belange der Einzelschule maßgeschneidertes Konzept vor Ort* befriedigend gelöst werden. Das heißt konkret: Jede Schule braucht einen organisatorischen Maßnahmenkatalog, der ihr Schulprofil im Rahmen einer *'corporate identity'* innerhalb der gesetzlichen Möglichkeiten zementiert. Damit zielt jede Schule als Entwicklungsorganisation mit ihrer Arbeit darauf ab, jedem Individuum zwar die bestmögliche Förderung zukommen zu lassen, wobei hier gesagt werden muss, dass diese Forderung hochproblematisch

erscheint: Realistisch betrachtet kann diese sich nur auf bestimmte *Schülergruppen* und deren Leistungsniveaus beziehen.

Damit schließt sich die Ebene des Schulprofils an: Schulen entscheiden als autonome Akteure, welchen Weg sie einschlagen wollen und fungieren als Entdecker von Ressourcen, die versuchen, ihre Potenziale auszuloten und für die Entwicklung jedes Schülers und der Schule als Institution einzuspannen.

Für die Ebene der Unterrichtsplanung gilt zweierlei: Einerseits muss dem fächerübergreifenden Lernen und andererseits dem fachbezogenen Lernen Rechnung getragen werden. Daraus ergibt sich eine Vielfalt der Lernangebote, Methoden und Unterrichtssequenzen. Für den Lehrer bedeutet Unterrichten andererseits, die Unterrichtsinhalte möglichst nachhaltig in einem bestimmten Zeitfenster allen SchülerInnen nahezubringen, wobei hochgradig heterogene Lern- und Leistungsvoraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen die schulischen Realitäten noch weiter verzerren. Was bedeutet das aber für die LehrerInnen? Die einzige sinnvolle und gleichzeitig realitätsnahe Folgerung kann nur heißen, der Teamarbeit mehr Bedeutung zu verleihen und in Fachschaften und/oder als Jahrgangsstufenteams (schul)pädagogisch zu agieren.

Die Ebene des Individuums bedeutet für die einzelne Schule, dass sie diagnostische Maßnahmen etablieren kann und diese auf deren Bedürfnislagen ausrichten muss. Darüber hinaus kommt der Einzelschule gegenwärtig die Aufgabe der (schulischen) Beratung zu, neben dem Unterrichten und Fördern. Daneben müssen auch die traditionellen Muster der Leistungsbewertung betrachtet und auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Diese Aufgaben erfordern kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems Schule. Für das Individuum bedeuten diese Systemmodifikationen eine Aufwertung, denn in ihnen liegen die Akzeptanz und die Wertschätzung seines Soseins.

Das Konzept Begabung als individuelle Ressource wurde damit erläutert. Im Folgenden sollen nun auch die anderen Sichtweisen auf Begabung, die im Modell zu finden sind, überblicksartig erklärt werden.

### **6.3 Die Sichtweisen auf Begabung**

Für die Arbeit und das ökosystemische Begabungsmodell ergeben sich sieben in der Begabungsforschung verortbare Begabungsparadigmen, die im Folgenden vorgestellt werden. Ihre Auswahl ergibt sich zum einen aus der für die Forschungsrichtung relevanten Literatur, da auf diese Paradigmen verwiesen wird, und zum anderen weil sie durch ihre Existenz den Begabungsdiskurs sowie die oben genannten Ebenen beeinflussen, und somit als Erklärungsmuster fungieren. Zudem unterliegt auch die Verfasserin der Arbeit einer gewissen Konstruktion von Welt – die Auswahl der

Begabungsparadigma ist durchaus subjektiv gefärbt. Darüber hinaus wird auch eines deutlich: Die Erklärungsmuster sind nicht zeitlich beschränkt, sondern wirken auf andere Begabungsparadigmen ein.

#### 6.3.1 Begabung als gottgegebene Gabe / als Mysterium

Hier sei auf den entsprechenden Abschnitt in Kapitel drei verwiesen. Nur zur Erinnerung: Die frühen Erklärungsversuche von Begabung rekurren auf Theologie und Mythologie.

#### 6.3.2 Begabung als überdurchschnittlicher IQ-Wert

Auch an dieser Stelle ergeht der Verweis auf das Kapitel drei; der Intelligenzquotient als Konstruktion steht heute noch in Verbindung mit Begabung; (hoch)begabt ist jemand mit einem IQ von 130.

#### 6.3.3 Begabung als Kreativität

Für die Bezugswissenschaften der Kreativitätsforschung wie die Psychologie ist es nicht einfach, dieses Konstrukt zu erforschen: Kreativität ist nicht einfach messbar wie zum Beispiel Intelligenz. Es war Sir F. Galton, der sich 1890 mit einer Definition daran versuchte und Kreativität mit der Schöpfung von etwas Neuem in Verbindung brachte. Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich Paul Guilford intensiv mit Kreativität auseinander und verortete sie durch psychische Merkmale wie: Problemsensitivität, Flexibilität oder Originalität. Darüber hinaus unterschied konvergentes Denken von divergentem Denken. Der Begabungsforscher Renzulli verbindet in seiner Definition von Begabung – wie gesehen – die Komponente der Kreativität mit Aufgabenmotivation und überdurchschnittlichen Fähigkeiten. Für den russischen Begabungsdiskurs konnte die vorliegende Arbeit nachweisen, dass hierbei das Konstrukt der 'Schöpferischen Begabung' existiert. Obwohl Kreativität und Schöpferische Begabung nicht zu hundert Prozent deckungsgleich sind, ähneln sich diese Konstrukte.

#### 6.3.4 Begabung als Multiple Intelligenztheorie

Dieses Erklärungsmuster ist mit dem Namen H. Gardner verbunden. Seine Rahmentheorie vielfacher Intelligenzen entstand im Jahr 1991. In seiner Konzeption unterscheidet er sprachliche Intelligenz (*linguistic intelligence*), logisch-mathematische Intelligenz (*logical-mathematical intelligence*), räumliche Intelligenz (*spacial intelligence*), körperlich-kinästhetische Intelligenz (*bodily-kinesthetic intelligence*), musikalische Intelligenz (*musical intelligence*), intrapersonale Intelligenz (*intrapersonal intelligence*) und interpersonale Intelligenz (*interpersonal intelligence*). Dieses Intelligenzspektrum erweiterte er im Laufe seiner Forschungen um eineinhalb weitere Formen der Intelligenz (1999): die naturalistische Intelligenz (*naturalistic intelligence*) sowie die 'existenzielle Intelligenz' (*in myth, art,*

*science, philosophy*). Bis heute existiert noch kein empirisches Fundament, die die Multiple Intelligenztheorie bestätigt. Seine Sichtweise auf Begabung ist multidimensional ausgerichtet. Interessant erscheint Gardners Konzept deswegen, weil er Intelligenz nicht nur im Sinne eines schulischen Fächerkanons begreift, sondern darüber hinaus erweitert.

#### 6.3.5 Begabung als domänenspezifische Fähigkeit und Fertigkeit ('Talent')

In seinem 'Differenzierte(n) Begabungs- und Talentmodell' (1993) unterscheidet Gagné zwischen Begabungen, angeborenen Fähigkeiten in diversen Bereichen, die noch nicht systematisiert und endgültig entwickelt sind, und Talenten. Wie bereits näher erläutert wurde, handelt es sich dabei um Begabungen in einem speziellen Beschäftigungsfeld, die durch Training systematisiert werden. Domänenspezifische Fähigkeiten zeigen sich in verschiedenen Bereichen, z. B. im Sport oder in der Musik. Auch diese Sichtweise orientiert sich an einer multidimensionalen Ausrichtung von Begabung. Im Allgemeinen (und auch im wissenschaftlichen) Sprachgebrauch werden die Begriffe Begabung und Talent mitunter synonym gebraucht, was die vorliegende Arbeit zeigen konnte.

#### 6.3.6 Begabung als Leistungsexzellenz und Performanz

Mit Leistungsexzellenz wird ein Aspekt von Begabung deutlich, der besonders in den letzten Jahren in Erscheinung trat: Er verweist im wahrsten Sinne des Wortes auf 'exzellente Leistungen' im Sinne einer out-put-Orientierung. Diese Modelle (darunter Heller) verweisen auf den Transformationsprozess von Begabungsformen einer Person und ihrer Performanz, also ihrer Leistung. Das Vehikel dieser Transformation gelingt dem Individuum durch Lernen in einer bestimmten Umwelt. Innerhalb dieses Prozesses wirken Persönlichkeits- und Umweltfaktoren zusammen. Begabung wird dabei als *subjektive* Fähigkeit des Einzelnen gesehen; die Performanz unterliegt dabei den individuellen Bedingtheiten. Der Maßstab ist nicht, wie bei anderen Modellen ausschließlich der Leistungsvergleich mit Dritten, sondern die Performanz des Individuums. Auch dieses Erklärungsmuster von Begabung ist multidimensional.

#### 6.3.7 Begabung als Expertise

Expertiseforschung und Begabungsforschung eint das Interesse an Beschreibungen, Erklärungen und Förderung außergewöhnlicher Leistungen von Menschen. Der Unterschied liegt in der Schwerpunktsetzung: Während sich Begabungsforschung eher der Begabungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen widmet, interessiert den Expertiseforscher Leistungsfähigkeit Erwachsener. Für den Aufbau von Expertise sind dabei bestimmte Lern- und/oder Übungsprozesse notwendig, zudem bedarf

es des Aufbaus einer fundierten Wissensbasis. Expertiseforschung ist vor allem in Deutschland, aber auch in den USA ein ausgeprägtes Forschungsgebiet.

Und schließlich – und dabei handelt es sich um die Auffassung von Begabung der Verfasserin –

#### 6.3.8 Begabung als **individuelle Ressource**.

Um diese Sichtweise aber in Standards für schulisches Handeln umzusetzen, bedarf es grundlegenden Prinzipien, die als konkrete Handlungsanleitungen beziehungsweise als Handlungsorientierungen gewertet werden dürfen. Sie wirken mit Sicherheit auf allen oben genannten Ebenen, lassen sich aber grob in die Individuums-, Schul- und Gesellschaftsebene aufteilen. Dabei liegt es aber an der konkreten Einzelschule vor Ort, ihre zur Verfügung stehenden Ressourcen zu erkennen, zu bündeln und auszuschöpfen und damit Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Wiater: 2002: 148f.), also ganz allgemein Schulentwicklung, zu betreiben. Damit wird diese Schule zu einer „*selbstverantwortliche(n) Handlungseinheit, ein(em) autonome(n) System, das über Profil, Programm, Personal Sachausgaben, Investitionen und Haushalt selbst bestimmt, (...)*.“ (ebd.: 31, kursiv im Original). Doch nun zu den einzelnen Ebenen.

*Die Prinzipien auf Individuumsebene* erlauben es jeder Schülerin / jedem Schüler, dem Unterricht nachhaltig zu folgen. Somit werden Leistungen erreicht, die gemäß den eigenen Lernvoraussetzungen als Fortschritt gewertet werden können. Darüber hinaus arbeitet jedes Individuum in seinem Tempo und sichert sich auf diese Weise einen fachlichen Mindeststandard. In anderen Lernbereichen lotet das Kind / der Jugendliche seine Ressourcen in größerem Umfang aus und geht 'in die Tiefe'. Zudem soll dieses Prinzip jedem Lerner das Lernen auf verschiedenen Lernwegen (vgl. unterschiedliche Lerntypen) ermöglichen; um zum Lernziel zu kommen, findet jeder Lerner ausreichend Material und, wenn nötig, Hilfe. Darüber hinaus muss sich jedes Kind / jeder Jugendliche ein Methodenrepertoire zulegen können.

Entscheiden sich Schulen dazu, diese Handlungsanleitungen auf der Individuumsebene in das Lernen ihrer Schülerschaft und damit einerseits in ihr Schulprofil und andererseits in ihre eigene schulische Realität zu integrieren, werden sie (die Schulen) zu Ressourcenmultiplikatoren, die Kinder und Jugendliche auf ihre späteren gesellschaftlichen Aufgaben vorbereiten können. Diese Sichtweise verändert ebenso die Rolle der Lehrenden. Mit diesen Handlungsanleitungen oder *Prinzipien auf Individuumsebene* ist aber nicht gemeint, die Kinder und Jugendlichen zu 'Egoisten' zu erziehen, sondern auch dem sozialen Lernen muss gebührend Raum gelassen werden. Damit wird der Ansatz der individuellen Ressource verwirklicht.

*Die Prinzipien auf Schulebene* konstruiert jede Einzelschule kann als 'autonomes System', das ihren Unterricht so flexibel organisiert, dass er sich an den verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler orientiert. Die Arbeit der LehrerInnen folgt diesem Prinzip insofern, als dass diese in (Jahrgangsstufen-)Teams gemeinsam Entscheidungen treffen, die sich einerseits auf die Schülerschaft, andererseits sich auch auf die eigene Arbeitsorganisation beziehen. Dies geschieht in Kooperation mit der Schulleitung im Sinne des 'bottom-up'-Prozesses. Dadurch entsteht ein großes Maß an Flexibilität, die den LehrerInnen Raum und Zeit gibt, pädagogisch zu diagnostizieren. Das heißt, sie verfügen über die dazu notwendige wissenschaftlich fundierte Ausbildung und können sich auch im Schulalltag dieser Herausforderung widmen. Weiter gedacht ist damit gemeint, dass eine Fachschaft ihr eigenes Curriculum im Rahmen der staatlichen Vorgaben entwirft und innerhalb dieses Spielraums auf die Besonderheiten vor Ort flexibel reagiert. Darüber hinaus setzt sie sich bestimmte (zum Beispiel curriculare) Schwerpunkte. Damit konstruiert sie - systemisch gedacht - ihr eigenes Lernprofil und wird durch die Kooperation mit anderen Fachschaften zum Teil einer autonomen schulischen Realität. Zudem orientiert sie sich am Prinzip der Differenzierung. Dazu sind Material und Sachmittel für Lehrer an der Schule zugänglich und werden gegebenenfalls gemeinsam im Team erarbeitet.

Gerade der Unterrichtsentwicklung kommt eine Türöffnerfunktion in Sachen Schule als 'lernende Organisation' zu: Wie die Ergebnisse der internationalen Unterrichts- und Begabungsforschung zeigen (vgl. vorliegende Arbeit), liegt **besonders** in der Modifikation der Lehrpläne auf die Lern- und Leistungsbedürfnisse junger Menschen sowie im 'grouping' als einer Möglichkeit eines Differenzierungs- und Individualisierungsverfahren und im 'problem-based learning' der Zuschnitt für zukunftsführende Lösungsstrategien der globalen Problemlagen. Um die oben genannten Prinzipien in die schulische Realität umzusetzen, bedarf es – selbstverständlich – an ausreichend Personal und finanziellen Mitteln.

Die genannten Prinzipien haben somit Einfluss auf die Ebene der Gesellschaft.

*Die Prinzipien auf Gesellschaftsebene* fokussieren die Ausarbeitung fachlicher Standards in Lehrplänen, die sich am Prinzip der Differenzierung orientieren, um verschiedenen Leistungsniveaus gerecht zu werden. Darüber hinaus ist es unumgänglich, LehrerInnen in der pädagogischen Diagnostik grundlegend auszubilden und im Schulalltag Zeitfenster für Diagnostik und zur kollegialen Beratung zu schaffen sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Experten zu erleichtern. Grundsätzlich müssen LehrerInnen gesellschaftliche Wertschätzung für ihre Arbeit erfahren. Somit dienen alle individuellen Ressourcen dem Wohl der Gesellschaft und sichern ihre Zukunftsfähigkeit.

In der einschlägigen Literatur zur Begabtenförderung wie auch in der allgemein schulpädagogischen Literatur findet man vielerlei solcher gearteter Vorschläge, die in den schulischen Realitäten der drei untersuchten Gesellschaften dennoch selten anzutreffen sind. Woran liegt das?

#### **6.4 Individuelle Ressourcen und schulische Realitäten**

Zur Beantwortung dieser Frage muss man viele Faktoren in Betracht ziehen: Zwar wird seitens der Wissenschaft sowie der Bildungspolitik individualisierter Unterricht und damit in der Folge Förderung in der Schule oft leichtfertig gefordert, doch muss man nüchtern feststellen, dass die Schulen diesen Forderungen in ihrer aktuellen Organisationsstruktur nicht oder nur in eingeschränktem Maße nachkommen (können). Immer noch organisiert Schule das Lernen ihrer Schüler meist in Jahrgangsklassen nach einem staatlich legitimierten Lehrplan, was übrigens in den drei untersuchten Gesellschaften der Fall ist. In diesen Bildungssystemen finden sich nur in geringem Maße individualisierte Formen der Förderung sowie der Leistungsbewertung; wenn sie vorhanden sind, handelt es sich um Einzelmaßnahmen. Die Frage ist nun, ob die Autonomie, die den Einzelschulen diesbezüglich durch die staatlichen Vorgaben zugestanden wird, auch in allem Umfang genutzt wird. Diesen Sachverhalt muss eine eigenständige Arbeit klären.

Zudem muss man, sollen die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung sinnvoll und realitätsnah in Schulen und Unterricht implementiert werden, durchaus pädagogische sowie schulorganisatorische Bedenken gegen diesen Trend äußern: In einem Großteil der Literatur zur Differenzierung und Individualisierung, und generell zur Begabtenförderung, werden zwar diese selbstverständlich eingefordert, doch wie sie *konkret* in den Schulalltag sowie in die Unterrichtsgestaltung umzusetzen sind, wird nur marginal benannt. So konfrontiert die Individualität des Menschen pädagogisches Personal, und vor allem Lehrerinnen und Lehrer, mit Schwierigkeiten:

Die Forderung nach Berücksichtigung der Individualität ist relativ und hat ihre Grenzen. So ist im Unterricht nicht deshalb schon alles gut, weil es individuellen Besonderheiten des Schülers entspricht. Das Individuelle darf nicht glorifiziert werden. Soziales Lernen, praktizierte Mitmenschlichkeit und Rücksichtnahme auf andere dürfen nicht zugunsten der individuellen Entfaltung einzelner geopfert werden. Die Individualität eines Schülers findet in der praktischen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit dort ihre Grenzen, wo personale Belange der Mitbeteiligung betroffen sind (Schröder: 1999: 90).

Daneben gelten die Einschränkungen auch auf der Ebene der Unterrichtsplanung: Das Prinzip der Individualisierung kann wohl als intensivste Form der Differenzierung gesehen werden: Es will den Lernbesonderheiten jedes Kindes und jedes Jugendlichen gerecht werden. Gerade in dieser Individuumszentrierung stößt aber diese Absicht an eine Grenze diagnostischer Art: Es ist nicht

möglich, bei der momentanen Arbeitsbelastung von Lehrerinnen und Lehrern jedes Kind und jeden Jugendlichen in jedem Unterrichtsfach individualisiert wahrzunehmen, dass man daraus gesicherte didaktische Handlungsanleitungen ableiten könnte.

Zudem scheint die Forderung auch auf lernorganisatorischer Ebene nicht zu bewältigen: Für jeden Schüler/ jede Schülerin einen Förderplan zu entwerfen, scheint nicht praktikabel. Ein möglicher Lösungsansatz liegt im Prinzip der Differenzierung: Wenn es gelänge, Kleingruppen bestehend aus drei bis fünf SchülerInnen mit ähnlichen Lern- und Leistungsproblemen innerhalb von Schulklassen zu identifizieren, könnten diese individuell gefördert werden. Ein Ansatzpunkt innerhalb der bereits bestehenden (bayerischen) Schulorganisation könnten die so genannten 'Intensivierungsstunden' darstellen.

#### 6.4.1 Individuelle Ressourcenorientierung in der Schule

Will man die Sichtweise der differenzierten, beziehungsweise einer individuellen, Ressourcenorientierung in die Ebene der Einzelschule implementieren, muss man ein postmodernes Konzept des Schulsystems denken. Generell hat diese Vorstellung auch nichts mit der administrativen und staatlichen Organisation von Schule zu tun; ob dreigliedrig oder als Gesamtschule organisiert, erscheint eher als eine Entscheidung von politischer Couleur.

Ein entscheidender Aspekt liegt aber, wie bereits angesprochen, in der Unterrichtsentwicklung: In diesem Zusammenhang müssen im Schulunterricht die Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz(en) der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, was in der einschlägigen Literatur zahlreich gefordert wird (vgl. Wiater: 2002). Demnach kann eine individuelle Ressource grundsätzlich als eine Leistungsoption angesehen werden, muss aber nicht Leistung im Sinne von Performanz bedeuten (vgl. Ökosystemisches Begabungsmodell). Kennzeichnend für diesen Zusammenhang ist aber der Lernprozess selbst: „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation (...)“ (Weinert: 2000: 9) eines individuellen Ressourcenpotenzials in Leistung. Obwohl diese Gleichung ursprünglich auf den Begabungskontext zugeschnitten ist, lässt sich für alle Individuen erweitern (vgl. Weinert: 1987), auch auf diejenigen, die nicht als '(hoch) begabt' identifiziert wurden.

#### 6.4.2 Mögliche Anknüpfungspunkte an schulischen Realitäten

Die Implementierung einer differenzierten Ressourcenorientierung in schulischen Realitäten kann, will sie gelingen, nur bedeuten, systemisch dabei vorzugehen: Dabei gilt es, die drei zentralen Bereiche Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung so passgenau miteinander



zu verzahnen, dass die Einzelschule sich zu einem offenen, flexibel agierenden, durchlässigen System entwickelt, das auf die gesellschaftlichen Herausforderungen reagieren kann (vgl. Wiater: 2002).

Wenn sich eine Schule dazu entscheidet, eine ressourcenfreundliche Umgebung zu bieten, demnach 'Ressourcen fördernde Explorationsarbeit' betreibt, dann fasst sie den Entschluss, jene individuellen Potenziale eines Kindes aufzufinden und darauf ein systematisches Lern- und Arbeitsverhalten aufzubauen – sie kreiert so eine mögliche 'schulische Realität'.

Dabei ist allerdings ein grundsätzlicher pädagogischer Leitsatz unerlässlich: *Jedes* Kind bedarf der Ressourcenorientierung – für sich selbst und im globalen Interaktionsrahmen. Die Entfaltung einer solchen Lernkultur muss die ausnahmslose Zielperspektive einer Konstruktion von Schule sein, will sie die eingeforderte Individualisierungsleistung ernst nehmen. Dieser Sachverhalt hat erst einmal nichts mit Begabung im Speziellen zu tun.

## **Kapitel 7 Schlussgedanken**

### *Der Blick zurück*

Was bleibt nach über 200 Seiten Begabungsforschung? Vielleicht immer noch keine Klarheit darüber, was Begabung denn wirklich ist. Doch eines eint: und zwar, dass mit Begabtenförderung weltweit viele Erwartungen verbunden sind. Alle eint der Wunsch nach Fortschritt, nach Sicherheit, nach Zufriedenheit und Wohlstand. Alle Gesellschaften verbinden diese Zukunftsvorstellungen mit den Ideen und Innovationen junger Menschen. Damit sei im letzten Abschnitt der Arbeit auf die Quintessenz der Forschungsergebnisse verwiesen und noch einmal abschließend auf die Forschungsfragen zurückgegriffen.

### ***Ist Hochbegabung eine Konstruktionsleistung der Gesellschaft und ihren Subsystemen?***

Gesellschaften haben sich zu jeder Zeit für Begabungen interessiert. Sie konstruierten eine Bedeutung in Begabung, je nachdem, was zu einer bestimmten Epoche und dem Zeitgeist als erstrebenswert, rar erscheint. Darüber hinaus werden politisch motivierte, wertorientierte Zuschreibungen gemacht – deswegen kann man durchaus von einer Konstruktion im Sinne einer Leistung sprechen. Im Sinne des Konstruktivismus handelt es sich um eine Konstruktion. Sie ist veränderbar und gilt nur bedingt unter bestimmten Vorzeichen. Auch die in der Bundesrepublik Deutschland verwendete Vorsilbe 'hoch' ist eine Konstruktion und macht weder in der wissenschaftlichen noch alltäglichen Verwendung einen qualitativen oder quantitativen Unterschied von Begabung aus. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein linguistisches Merkmal des deutschen Sprachgebrauchs, wodurch Wertschätzung und/oder eine Besonderheit ausgedrückt wird.

***Ist Hochbegabung ein soziokulturelles Konstrukt, das sich auf einen kultur- und mentalitätsspezifischen Diskurs zurückführen lässt?***

Es handelt sich tatsächlich um ein kulturspezifisches Konstrukt, das von dem abhängig ist, was in einer Gesellschaft an Werten und Normen den Menschen Orientierung und Stabilität gibt. Demnach entscheiden Gesellschaften, über die Definition eines hochbegabten Menschen. Zwischen den untersuchten Gesellschaften lassen sich dabei Unterschiede festmachen. Kulturen unterscheiden sich demnach in dem, welche Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten sie als hochbegabt einstufen und welche nicht. Diese Klassifikation steht zudem in enger Verbindung mit der jeweiligen Lebensumwelt.

***Ist dieser Diskurs auch in der Gegenwart sicht- und begreifbar?***

Dieser Bezug ist vor allem für die Vergangenheit gültig, wird aber in der globalisierten Welt brüchig: Vor allem die Russische Föderation versucht, zumindest in Teilen ihre Eigenständigkeit im Hochbegabungsdiskurs zu bewahren. Diese Bewahrungshaltung kann mit der Suche Russlands nach seiner nationalen Identität in Verbindung gebracht werden.

***Ist das gesellschaftliche Interesse an Begabung auf die Gegenwart beschränkt?***

Nein. Bei Begabung handelt es sich nicht um ein Modethema der Gegenwart. Viele Gesellschaften waren zu allen Zeiten an den Fähigkeiten und Fertigkeiten hochbegabter Menschen interessiert und sahen einen innergesellschaftlichen Vorteil in ihnen. Dies ging mitunter soweit, dass hochbegabte Individuen für die Belange einer bestimmten Gruppen oder Nation instrumentalisiert wurden. Das Interesse an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten verstärkt sich besonders in Krisenzeiten, zum Beispiel wenn Ressourcen wie Wasser, Energie oder besiedelbarer Raum drohen, knapp zu werden oder Konflikte zwischen bestimmten Volksgruppen ausgetragen werden müssen. Immer dann rücken, und diesen Sachverhalt lehrt auch die Geschichte, hochbegabte Individuen in den Fokus der Öffentlichkeit.

***Wie gestaltet sich der Topos der Begabtenförderung?***

Wie die Arbeit zeigte, geschieht ein großer Teil weltweiter Begabtenförderung in der Schule. Das liegt an einem banalen Sachverhalt: So verbringen Kinder und Jugendliche dort viel Zeit. Schule ist zum einen in ihrer Grundkonzeption und durch ihr Aufgabenprofil eine Enkulturations- und Sozialisationsinstitution. Zum anderen ist Schule der einzige Ort, dem es zugetraut wird, sich mit hochbegabten Individuen zu beschäftigen. Dort sollen Kinder und Jugendliche als hochbegabte Individuen identifiziert und gefördert werden. Diese Förderung erweitert zudem den Aufgabenkanon der Schule der Gegenwart im Sinne des *diversity management*.

***Wie sieht diese Begabtenförderung konkret aus?***

Hochbegabtenförderung hat viele Ausprägungen, die, wenn man sie global betrachtet, sich in vielen Punkten ähneln. Besonders Differenzierung und Individualisierung erwachsen auf theoretischer Ebene zu den meist geforderten Maßnahmen seitens der Forschung. Die Aufgabe für die Schulen lag in der

Umsetzung dieser Forderungen in die schulpraktische Wirklichkeit, oft ohne die notwendigen Differenzierungen der lokalen, personellen, finanziellen, administrativen und organisatorischen Gegebenheiten zumindest in Betracht zu ziehen. Alles scheint, was in der Forschung gefordert ist, zunächst einmal problemlos in Schulen implementierbar zu sein.

***Gibt es Diskrepanzen bei der Transformation der Forderungen der wissenschaftlichen Begabungsforschung in die schulische Praxis? Genügt die Schulorganisation diesen Ansprüchen?***

Genau an dieser Stelle gibt es Probleme: bei der Implementation der Forderungen der Forschung in die schulische Realität. Zumeist tut sie das nicht, was die Regelschule betrifft. Obwohl die USA viele Varianten des Begabungsbegriffs zulassen und somit einen relativ großen Personenkreis als 'begabt' einstufen; gelten im Bereich der Förderprogramme Einschränkungen. Viele Schulen konzentrieren sich auf hohe intellektuelle Fähigkeiten als Eintrittskarte zur Hochbegabtenförderung. Hier liegt eine Diskrepanz zwischen Forschermeinung und schulpraktischer Realität vor. Darüber hinaus entscheidet sich die Mehrzahl der amerikanischen Schulen gegen Akzeleration aus diversen Gründen.

Ähnlich sieht es in der Russischen Föderation aus: Die dort einst so traditionsreiche Förderung vor allem in Spezialschulen, durch Olympiaden und Fachinternate funktionierte zu UdSSR-Zeiten, soweit man der Literatur Glauben schenken darf. Über die Gelingensbedingungen kann man spekulieren, aber mitunter lag in der langen Tradition der Hochbegabtenschulen mit ihrer durchaus restriktiven Auslegung auf die Belange hochbegabter Lerner (zum Beispiel durch die Anpassung des Lehrplans, einer gewissen Stofffülle) eine akzeptable Erfolgsgarantie. Mit dem Systemzusammenbruch der UdSSR und der heutigen Öffnung von Regelschulen für die Hochbegabten sind große Probleme verbunden.

Für alle drei untersuchten Gesellschaften lässt sich ein ähnlicher Problemkreis ausmachen: Es herrscht zwar eine Vielzahl von theoretischen Möglichkeiten der Begabtenförderung vor, nur wenige von ihnen werden aber tatsächlich in der Regelschule umgesetzt. Warum ist das so? An dieser Stelle spekuliert die Verfasserin: vielleicht weil die Forderungen der Forschung wie Akzeleration, Individualisierung und Differenzierung zu weit vom schulischen Alltag entfernt sind, weil sie zu Überforderungen im Klassenzimmer führen. Weil in schulischen Strukturen eine solche Öffnung nur unter enormen Kraftaufwand der einzelnen Personen möglich ist und Teamarbeit erfordern. Weil Lehrkräfte zu wenig über Begabung wissen und sich nur auf ihre Alltagstheorien stützen können, weil zu wenig Fortbildungen zu diesem Thema angeboten werden, und zudem weil Lehrkräfte ohnehin schon jeden Tag genug leisten. Weil Modelle zum Thema Begabung den Handelnden vor Ort, also den Lehrkräften eben keine konkreten Handlungsanleitungen geben, wie sie konkret Unterricht gestalten können. Weil die Begabtenförderprogramme zu wenig spezifisch sind und weil eine sogenannte

Differenzierung in Begabtenklassen keine Differenzierung in ausreichendem Maße bedeutet; weil eben kein modifiziertes Curriculum neben dem Regellehrplan angeboten wird.

### ***Bietet Hochbegabtenförderung einen Ausweg aus der Krise?***

Wenn der Ausweg aus der Krise damit verbunden ist, die Förderung von hochbegabten Individuen zu forcieren, dann kann dies unter den jetzigen schulorganisatorischen Gegebenheiten nur bedingt gelingen. Die Schule, besser die Regelschule, müsste dafür anders organisiert werden.

Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, *welche Erkenntnisse zum Konzept von Begabung als individuelle Ressource* führen. Einmal ist es die Unzufriedenheit mit dem Begriff 'Begabung' selbst. Damit sei auch auf das *Grundproblem* verwiesen: Bei allem Interesse an hochbegabten Individuen und aller Förderung hält sich die Frage nach dem, was Begabung, Hochbegabung oder Talent denn ausmacht, hartnäckig. Ebenso intensiv versuchen die Forschung einerseits und andererseits der von Laien geprägte Diskurs, sich seine Vorstellungen zu machen und zu definieren. Die Antwort darauf ist ebenso vielseitig wie die Vorstellungen von Begabung. An diesem Punkt gibt es mehrere Möglichkeiten: Man kann sich einer wissenschaftlich fundierten Position anschließen oder eklektisch aus ihnen auswählen. Man kann aber auch das Projekt der Begabungsdefinition als gescheitert erklären und dies den Rahmenbedingungen der Postmoderne zuschreiben – ganz im Sinne der individuellen Konstruktionsleistung des Konstruktivismus. Aus dem, was nicht eindeutig definiert werden kann, wird Förderung seitens staatlicher oder privater Träger. Auch daraus resultiert ein der Arbeit eigener Versuch, mit dieser Problematik umzugehen: mit dem Modell bzw. der Vorstellung der **individuellen Ressourcen**. Dieser Weg wirkt als Multiplikator: Das bedeutet, dass alle verfügbaren Ressourcen auch für die Lösung der globalen Herausforderungen integriert werden können. Und dieses Potenzial beschränkt sich nicht nur auf den Kreis der Hochbegabten. Zudem entwickelt sich nationale Prosperität nur dann, wenn eine Gesellschaft in die Bildung all ihrer Mitglieder investiert; nur so trägt sie zur Entwicklung von Humankapital bei. Der Nutzen liegt nicht allein beim Individuum, das ein Mehr an Wissen und Fertigkeiten gewinnt und dadurch Befriedigung erlangt. Dieses Humankapital generiert auch zum bedeutsamen Produktionsfaktor und steigert die Leistungsfähigkeit von Unternehmen. Bildung bedeutet für jede Gesellschaft mehr Wachstum, eine höhere Produktivitätsrate, ein gesteigertes Wirtschaftswachstum, steigende Löhne und einen gestärkten innergesellschaftlichen Zusammenhalt. Auch wenn dies nur theoretisch gelänge, wäre zumindest der Gesellschaft dieser Ansatz ins Bewusstsein gerückt: Menschen verfügen über individuelle Ressourcen – ohne Wertung, nur Wertschätzung. Interessant ist, dass sich in allen drei untersuchten Nationen die Vorstellung einer 'geschenkten' (von wem auch immer) Gabe hält, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung, was wohl durch die unterschiedlichen Mentalitäten, Normen- und Wertsysteme erklärt werden kann. Selbst in unserer hoch technisierten, fortschrittsorientierten Welt hat eine transzendente Größe und

deren Geschenke Einfluss auf Konstruktionsleistungen der Menschen. Das zeigt sich schon allein an der Tatsache, dass wir im wahrsten Sinne des Wortes von 'Hochbegabung' oder 'giftedness' sprechen.

Zum *Erkenntnisgewinn der Arbeit* zählt neben dem Genannten, dass erstmalig in einer kulturvergleichenden Arbeit der linguistische Aspekt des Begabungsbegriffs näher untersucht wurde: Warum sprechen wir über dieses Phänomen? Zudem zeigt die Arbeit Russland und seinen Begabungsdiskurs, der im Westen schlicht unbekannt ist und möglicherweise auch unterschätzt wird.

Zuletzt sei auf *offene Fragen und weitere Forschungsnotwendigkeiten* verwiesen. Bezüglich der Forschung im Allgemeinen bedarf es vor allem der Evaluation: Welche Methoden der Förderung bringen welchen Erfolg? Inwieweit werden sie in den Schulen umgesetzt, in welchem Maße sind diese generell umsetzbar? Welche Veränderungen und Optimierungen müssen von den Schulen und ihrem Personal kommen, welche müssen durch Gesetze und administrative Eingriffe angeleitet werden? Was den Bereich der Schule betrifft: Wie können Schulen eine lernende Organisation werden? Wie können Differenzierung und Individualisierung im Klassenzimmer stattfinden? Wie können wir das alles als Team bewältigen? Wie können Schulen sich in der Schulwirklichkeit den Herausforderungen einer zunehmend differenzierten und heterogenen Gesellschaft stellen? Wie können und müssen Schule und andere Teilsysteme besser, enger und effektiver zusammenarbeiten? Wie kann ein modifizierter Lehrplan konkret aussehen: zum Beispiel im Fach Mathematik in der achten Jahrgangsstufe? Wie sehen konkrete Handlungsanleitungen im Unterricht aus: Wie können Lehrer hochbegabte Kinder und Jugendliche fördern? Wie kann ich das alles als Lehrer in meinem Unterricht tun?

Findet die Forschung auf diese Fragen eine Antwort, nützen Lehrerinnen und Lehrer bereits die Ressourcen eines jeden Kindes und Jugendlichen.

Bisher ist nach dem Stand der Dinge der Begriff (Hoch) Begabung in den drei untersuchten Gesellschaften nicht eindeutig definiert. Das hindert die Gesellschaften dennoch nicht daran, Förderprogramme für (hoch)begabte Individuen zu entwickeln und durchzuführen.

## Literaturverzeichnis

- Ackerman, P.L. (1992): *Predicting individual differences in complex skill acquisition: Dynamics of ability determinants*. Journal of Applied Psychology, 77.
- Ackerman, P.L. (1996): *A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge*. Intelligence, 22.
- Aiken, L.R. (1996): *Personality assessment. Methods and practices*. Seattle.
- Ameln, F. von (2004): *Konstruktivismus: Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit*. Stuttgart.
- Ammermüller, A. und Lauer, C. (2007): *Bildung und nationale Prosperität*. In: Heller, K. A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Berlin.
- Anweiler, O. et al. (1992): *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Bonn.
- Anaiev, B.G. (1977): *Toward current human knowledge*. Moskva.
- Anaiev, B. G. (1980): *Izbrannise psikhologicheskise trudy v 2 tomakh*. Moskva.
- Anastasi, A. (1982): *Psychological testing*. New York.
- Arnold, K., Noble, K.D. and Subotnik, R.F. (1996): *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Cresshill.
- Babajeva, J.D., Leites, N.S., Marjutina, T.M. (2000): *Psichologija odarjonnosti detej i podrostkov*. Moskva.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Baranova, L.A. i Dvoryashina, M.D. (1976): *Intellekt o ego izmereniye*. Leningrad.
- Barbitova, A.D. (2007): *Begabung oder ein ´nicht-standardisiertes Kind` : Von der Theorie zur Praxis*. In: Zeitschrift Begabtes Kind. Nummer 1. Moskau.
- Barrett, A., Hövels, B., van Boer, P. und Kraayvanger, G. (1998): *Exploring the returns to continuing vocational training in enterprises: A review of research within and outside o the European Union*. Luxembourg.
- Baumert, J. (2001): *PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Baumgarten, F. (1920): *Die Intelligenzprüfung eines Schachwunderkindes*. Praktische Psychologie, 1.
- Baumgarten, F. (1930a): *Wunderkind*. Leipzig.

Baumgarten, F. (1930b): *Der 8-Jährige Wunderknabe. Eine psychologische Untersuchung*. Schweizer Erziehungs-Rundschau, 3.

Baumgartner, P. and Payr, S. (Eds.): *Speaking minds: Interviews with twenty eminent cognitive scientists*. Princeton.

Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.

Beck, U. (1989): *Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung*. In: aus Politik und Zeitgeschichte. Beilagen zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 36, 1. September 1989, Bonn.

Beck, U. (1993): *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt am Main.

Becker, G. (1964): *Human capital: a theoretical and empirical analysis*. Journal of political Economy, 70.

Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York. (dt.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York, 1975, Neuauflage 1996).

Bell, R. and Harper, L. (1977): *Child Effects on Adults*. New York.

Bengston, V. L. and Troll, L. (1978): *Youth and their parents: Feedback and intergenerational influence in socialization*. In: Lerner, R.M. and Spanier, G.B. (Eds.): Child influences on marital and family interaction: A life-span perspective. New York.

Berdjajev, N. (2001): *Smisao stvaralastva*. Beograd.

Berger, M. and Leigh, J. (1989): *Schooling, self-selection, and health*. Journal of Human Resources, 24(3).

Berry, J.W., Dasen, P.R. and Sarawathi, T.S. (Eds.). *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2: Basic processes and human development*. 1997, Boston.

Berry, J. W., Poortinga, Y.H. and Pandey, J. (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 1: Theory and method*. 1997, Boston.

Berube, M. R. (1994): *American School Reform: Progressive, Equity, and Excellence Movements, 1883-1993*, Westport.

Betts, G.T. (1985): *Autonomous learner model for the gifted and talented*. Greenly.

Bloom, B.S. (1985a): *Developing talent in young people*. New York.

Bloom, B.S. (1985b): *Generalizations about talent development*. In: Bloom, B.S. (Ed.): *Developing talent in young people*. New York.

Bleicher, K. und Berthel, J. (Hrsg.): *Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Frankfurt am Main.

Bodalev, A.A. i Stolin, V.V. (1987): *Obsaya psykhodignostika*. Moskva.

- Bogoyavlenskaya, D.B. (1971): *Metod issledovaniya urosnei intellectualnoi aktinosty*. Moskva.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (1983): *Intellectual activity as a psychological aspect of activity*. Moskva.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (1995): *O prodmete i mertod issledovaniya tvorcheskikh sposobnestei*. Moskva.
- Bogoyavlenskaya, D.B. et al. (Hrsg.): *Arbeitskonzeption der Begabung*. Im Auftrag des Ministeriums der Allgemeinen und Beruflichen Bildung der Russischen Föderation im Rahmen des föderalen Regierungsprogramms 'Begabte Kinder'. 1998, Moskau.
- Bogoyavlenskaya, D.B. und Bogoyavlenskaya, M.E. (2005): *Psychologie der Begabung: Begriffe, Arten, Probleme*. Moskau.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2007): *Begabung. Theorie und Praxis*. In: Zeitschrift Hochbegabtes Kind, Nummer 1. Moskau.
- Bolz, N. (1998): *Qualitätsanforderungen der Wissensgesellschaft*. In: BMBF (Hrsg.): Zukunft Deutschlands in der Wissensgesellschaft. Bonn.
- Borkenau, P. und Liebler, A. (1995): *Observable attributes as manifestations and cues of personality and intelligence*. New York.
- Brody, L.E. and Stanley, J.C. (2005): *Youth who reason exceptionally well mathematically and/or verbally: Using the MVD:T Model to develop their talents*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): Conceptions of giftedness. Cambridge.
- Borland, J.H. (1989): *Planning and implementing programs for the gifted and talented*. New York.
- Borland, J.H. (1997): *Evaluating gifted programs*. In: Colangelo, N. and Davis, G. (Eds.): Handbook of Gifted Education. Boston.
- Borland, J.H.: (2005): *Gifted Education without gifted children: The case for no conception of giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): Conceptions of giftedness. Cambridge.
- Borland, J.H. et al. (GuestEds.): *A quarter century of ideas on ability grouping and accelerations*. Special Issue. Bloomfield Hills.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Cahoone, L.E. (Ed.): *From modernism to postmodernism: An anthology*. Oxford.
- Callahan, C. (1996): *A critical self-study of gifted education: healthy practice, necessary evil, or sedition?* Journal for the Education of the Gifted, 19.
- Callahan, C. and Caldwell, M. (1995): *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted*. Washington.
- Carter, K.R. and Swanson, H.L. (1990): *An analysis of the most frequently cited gifted journal articles since the Marland Report: implications for researchers*. Gifted Child Quarterly, 34 (2).



- Cassirer, E. (1998): *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. and Farr, M.J. (1988): *The nature of expertise*. Hillsdale.
- Churchland, P.S. and Sejnowski, T. (1992): *The computational brain*. Cambridge.
- Cicourel, A.V. (1995): *Cognition and cultural belief*. In: Baumgartner, P. and Payr, S. (Eds.): *Speaking minds: Interviews with twenty eminent cognitive scientists*. Princeton.
- Clarenbach, J. (2007): *All gifted is local*. In: *The School Administrator. Essential Insights and Commentary for School System Leaders*. American Association of School Administrators.
- Cloud, J. (2007): *Are we failing our geniuses?* Time Magazine, July 27<sup>th</sup>. New York.
- Cohen, L.M. (1996): *Mapping the domains of ignorance and knowledge in gifted education*. Bloomfield Hills.
- Cohen, L.M. (1998): *Paradigm change in gifted education: Developing the talent – Is this the optimal set of possibilities?* Conceptual Foundations Newsletter, 6.
- Cohen, L.M., Ambrose, D. and Powell, W.N. (2002): *Conceptual Foundations and Theoretical Lenses for the Diversity of Giftedness and Talent*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. and Gross, M.U.M. (2004): *A Nation Deceived*. Iowa.
- Coleman, L.J., Sanders, M.D. and Cross, T.L. (1997): *Perennial debates and tacit assumptions in the education of gifted children*. Gifted Child Quarterly, 41.
- Cornell, D.G., Callahan, C.M. and Loyd, B.H. (1991): *Socioemotional adjustment of adolescent in gifted program children*. Gifted Child Quarterly, 31 (2).
- Cox, D., Daniel, N. and Boston, B.O. (1985): *Educating able learners: programs and promising practices*. Austin.
- Crocco, M.S. (2001): *Leveraging constructivist learning in the social studies classroom: A response to Mason, Berson, Diem, Hics, Lee, and Dralle*. In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. (online serial; 1,3).
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Das Flowerlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart.
- Dalin, P. (1997): *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied.
- Dark, V. and Benbow, C.P. (1990): *Enhanced problem translation and short-term memory: components of mathematical talent*. Journal of Educational Psychology, 82.
- Davidson, J.E. (1986): *The role of insight in giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.

Delisle, J.R. (1999): *A millennial hourglass: Gifted child education's sands of time*. Gifted Child Today, 22.

Dick, P.K. (1984): *Joe von der Milchstraße*. Frankfurt am Main.

Dobzhansky, T. (1962): *Mankind Evolving: The Evolution of the Human Species*. New Haven/London.

Dollase, R. (1985): *Entwicklung und Erziehung*. Stuttgart.

Dondghue, E.F., Karp, A. and Vogeli, B. (2000): *Russian Schools for the Mathematically and Scientifically Talented: Can the Vision Survive Unchanged?* Bloomfield Hills.

Doolittle, P.E.(2001): *The needs to leverage theory in the development of guidelines for using technology in social studies teacher preparation: A reply to Crocco and Mason et al.* In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. (online serial, 1,4).

Dorfman, L. (2000): *Research on Gifted Children and Adolescents in Russia: A Chronicle of Theoretical and Empirical Data*. Bloomfield Hills.

Drucker, P.F. (1969): *The Age of Discontinuities*. London.

Drucker, P.F. (1989): *The New Realities*. Oxford.

Drucker, P.F. (1993): *Post-Capitalist society*. Oxford.

Druzhinin, V.N. (1995): *Psikhologiya obschikh sposobnostei*. Moskva.

Dvojnin, A.M. (2008): *Die Vorstellungen über Begabung im Umfeld sowjetischer Pädagogen zu Beginn der 1950er Jahre. Auf der Basis der Analyse eines historischen Dokuments*. In: Zeitschrift Begabtes Kind, Nummer 4, Moskau.

Dvornicovic, V. (2000): *Karaterologija Jugoslovena*. Beograd.

Eccles, J.C. (1996): *Evolution of complexity of the brain with the emergence of consciousness*. In Pullman, B. (Ed.): *The emergence of complexity in mathematics, physics, chemistry, and biology*. Vatican City.

Education of All Handicapped Children Act of 1975, 20 U.S. C. § 1401 et seq. (1975).

Eilers, A.M. (2004): *Below the accountability radar screen: What does state policy say about school counselling?* Education Policy Archives, 12 (3). Download unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n3/> (27.07.09).

Engel, C. (2003): *Identitätssuche in der Kultur*. In: Informationen zur politischen Bildung: Russland (281). Bonn.

Ericsson, K.A. (1996): *The acquisition of expert performance: An introduction to some of the Issues*. In: Ericsson, K.A. (Ed.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah.

- Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. and Hoffman, R.R. (Eds.): *Handbook on expertise and expert performance*. 2006, Cambridge.
- Erikson, E.H. (1963): *Childhood and society*. New York.
- Esquivel, G.B. and Houtz, J.C. (1998): *Creativity and giftedness in culturally diverse students*. Cresshill.
- Etzioni, A. (1968): *The Active Society. A Theory of Societal and Political Processing*. London.
- Facaoaru, C. und Bittner, R. (1987): *Kognitionspsychologische Ansätze der Hochbegabungsdiagnostik*. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 8 (3).
- Faulstich, W. (2002): *Einführung in die Medienwissenschaft*. München.
- Faulstich, W. (2004): *Medienwissenschaft*. Paderborn.
- Feger, B. (1988): *Hochbegabung. Chancen und Probleme*. Bern.
- Feldhusen, J.F. (1986): *A conception of giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Feldhusen, J.F. (1991): *Effects of programs for the gifted: A search for evidence*. In: Southern, W. Th. and Jones, E.D. (Eds.): *The academic acceleration of gifted youth*. New York.
- Feldhusen, J.F. (1991/1992): *Identification of gifted and talented youth*. In: Wang, M.C., Reynolds, M.C. and Walberg, H.J. (Eds.): *Handbook of Special Education*. New York.
- Feldhusen, F.J. (1998): *A conception of talent and talent development*. In: Friedman, R.C. and Rogers, K.B. (Eds.): *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington.
- Feldhusen, F.J. (2003): *Reaching for the stars in gifted education: A critique of the WICS model*. In: *High Ability Studies*, 14.
- Feldhusen, J.F. (2005): *Giftedness, talent, expertise, and creative achievement*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Feldhusen, J.F. and Jarwan, F.A. (2002): *Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.
- Feldhusen, J.F., Baska, L.K. and Womble, S.R. (1981): *Using standard scores to synthesize data in identifying the gifted*. *Journal for the Education of the Gifted*, 4.
- Feldhusen, J.F., Asher, J.W. and Hoover, S.M. (1984): *Problems in identification of giftedness, talent, or ability*. *Gifted Child Quarterly*, 28 (4).
- Feldhusen, J.F. and Robinson, A. (1986): *The Purdue Secondary Model for Gifted and Talented Education*. In: Renzulli, J.S. (Eds.): *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*. Mansfield Center.

- Feldhusen, J.F. and Goh, B.E. (1995). *Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development*. Creativity Research Journal, 8.
- Feldman, D.H. (2000): *Developmental theory and the expression of gifts and talents*. In: van Lieshout, C.M.F. and Heymans, P.G. (Eds.): *Developing talent across the Life-Span: A Festschrift for Franz Mönks*. Hove.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden.
- Fidelman, M. (1997): *Relationship between giftedness and cognitive activity of younger pupils*. Perm.
- Firsov, V. (1993): *Schools for gifted children*. Nämnaren, 2 (20).
- Fischer, C.S., Houzt, M., Jankowski, M.S., Lucas, S.R., Swidler, A. and Voss, K. (1996): *Inequality by design: Cracking the bell curve myth*. Princeton.
- Fischer, C. (2003): *Selbstreguliertes Lernen in der Begabtenförderung*. In: Fischer, C., Mönks, F.J. und Grindel, E. (Hrsg.): *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*. Münster.
- Fitzner, T. und Stark, W. (2004): *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung*. Weinheim.
- Fitzner, T., Stark, W., Kagelmacher, H.-P. und Müller, T. (Hrsg.): *Erkennen, anerkennen und fördern von Hochbegabten: Vom Potenzial zur Leistung*. Stuttgart.
- Fjodorova, T.L. und Schelgova, O.A. (2007): *Etymologisches Wörterbuch der russischen Sprache*. Moskau.
- Fomin, D.V. (1994): *St. Petersburg Mathematical Olympiads*. St. Petersburg.
- Fomin, D.V., Gengkin, S. and Itenberg, L. (1996): *Mathematical circles: Russian experience*. Providence.
- Ford, D.Y. and Harris, J.J. III (1999): *Multicultural gifted education*. New York.
- Foucault, M. (1995): *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York.
- Fourastié, J. (1954): *Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts*. Köln.
- Freeman, J. (1992): *Education for the gifted in a changing Europe*. Bloomfield Hills.
- Freeman, J. (1998): *Educating the very able. Current international research*. London.
- Friedman, T.L. (2005): *The world is flat: A brief history of the Twenty-First century*. New York.
- Fries, A.-V. (2004): *Die Rede über Hochbegabung. Ein berichtender Essay*. Zürich.
- Frietsch, R. und Grupp, H. (2007): *Bildung und Innovation*. In: Heller, K.A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Berlin.
- Freud-Braier, I. (2001): *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster.

Gagné, F. (1985): *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. Gifted Child Quarterly, 29.

Gagné, F. (1993): *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. and Passow, A.H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford.

Gagné, F. (2004): *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies, 15.

Gallagher, J.J. (1986): *A proposed federal role: education of gifted children*. Gifted Child Quarterly, 30 (1).

Gallagher, J. J. (1996): *A critique of critiques of gifted education*. Journal for the Education for the Gifted, 19.

Gallagher, J.J. (1998): *Education, alone, is a weak treatment*. Education Weekly, July 8<sup>th</sup>.

Gallagher, J. J. (2002): *Changing Paradigms for Gifted Education in the United States*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Gallagher, J.J. (2004): *No Child Left Behind and gifted education*. Bloomfield Hills.

Gallagher, J.J., Weiss, P., Oglesby, K. and Thomas, T. (1983): *The status of gifted/talented education: United States surveys of needs, practices, and policies*. Ventura County.

Gallagher, J.J. and Gallagher, S. (1995): *Teaching the gifted child*. Boston.

Gallagher, J.J. and Stepien, W. (1996): *Content acquisition in problem-based learning: depth versus breadth in American studies*. Journal for the Education of the Gifted, 19 (3).

Gallagher, J.J., Harradine, C. and Coleman, M. (1997): *Challenge or boredom: gifted students*. Roeper Review, 19 (3).

Galton, F. (1869): *Hereditary genius*. London.

Galton, F. (1892): *Hereditary genius*. London.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind*. New York.

Gardner, H. (1985): *The role of crystallizing experiences*. In: Horowitz F. and O'Brien, M. (Eds.): *Developmental perspectives on the education of the gifted*. Washington.

Gardner, H. (1993): *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York.

Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York.

Geißler, R. (2004): *Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung. Heft 269*. Bonn. (unter: [http://www.bpb.de/publikationen/7FUJEB,0,Sozialer\\_Wandel\\_in\\_Deutschland.html](http://www.bpb.de/publikationen/7FUJEB,0,Sozialer_Wandel_in_Deutschland.html), 22.06.10).

- Genov, N. (2003): *Tendenzen einer sozialen Entwicklung Russlands. Individualisierung einer vermeintlich kollektivistischen Gesellschaft*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 16-17. Bonn.
- Gentry, M. and Owen, S. (1999): *An investigation o the effects of total school flexible cluster grouping on identification achievement and classroom practices*. Gifted Child Quarterly, 43 (4).
- Giddens, A. (2001): *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt am Main.
- Gifted and Talented Children's Education Act of 1978, 20 U.S.C. § 3311 (1978).
- Gillespie, D. (1992): *The mind's we: Contextualism in cognitive psychology*. Carbondale.
- Gintis, H. (1971): *Education, technology, and the characteristics of worker productivity*. *American Economic Review, Papers and Proceedings*. 61 (2).
- Glaserfeld, E. von (1987): *Siegener Gespräche über den radikalen Konstruktivismus*. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main.
- Glaserfeld, E. von (1995): *Die Wurzeln des 'Radikalen' Konstruktivismus*. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Glezjer, G.D. (1989): *Zametchania k pis'mu A.M. Goldmana*. Matematika v shkole, 1.
- Goddard, H.H. (1920): *Human efficiency and levels of intelligence*. Princeton.
- Goldschmit-Jentner, R. K. (1939): *Die Begegnung mit dem Genius. Darstellungen und Betrachtungen*. Hamburg.
- Golubeva, E.A. (1989): *Sposobnosty i skollasty*. Moskva.
- Golubeva, E.A. (1993): *Sposobnosty i individualnost*. Moskva.
- Goskomstat, L. (2002): *Social'noe polozenie i uroven' zizni naselenija Rossii* (Die soziale Lage und das Lebensniveau der Bevölkerung Russlands). Moskau.
- Goswami, A. (1996): *Creativity and the quantum: A unified theory of creativity*. Creativity Research Journal, 9.
- Götz, R. (1994): *Die Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur der UdSSR als Determinante der Perestroika*. Virginia.
- Götze, C. (1916): *Schulbegabung und Lebensbegabung*. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten. Vorfagen*. Berlin.
- Gottredson, L.S. (1999): *The general intelligence factor*. Scientific American, 9 (4).
- Graf, H.G. (2001): *Von der Industrie- zur Wissensgesellschaft*. In: Graf, H.G. (Hrsg.): *... und in Zukunft die Wissensgesellschaft?* Chur/Zürich.
- Granin, D.A. (1987): *Zubr. Novyi mir*. 1 (2).

Grigorenko, E. (2002): Russian Gifted Education in Technical Disciplines. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Grimm, S. (1987): *Soziologie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung und kritische Bilanz*. München.

Grinko, S.G. und Tschernyschova, G.A. (2008): *Untersuchungsprojekte in der Bildungspraxis*. In: Zeitschrift Hochbegabtes Kind, Nummer 3, Moskau.

Gruber, H. (1994): *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen.

Gruber, H. (2006): *Expertise*. In: Rost, D. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.

Gruber, H. (2007): *Bedingungen von Expertise*. In: Heller, K.A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster.

Gruber, H.E. and Voneche, J.J. (Eds.): *The essential Piaget: An interpretative reference and guide*. London.

Gruber, H. und Mandl, H. (1992): *Begabung und Expertise*. In: Hany, E.A. und Nickel, H. (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung: Theoretische Konzepte – empirische Befunde – praktische Konsequenzen*. Bern.

Gruber, H. und Mandl, H. (1996): *Das Entstehen von Expertise*. In: Hoffmann, J. und Kintsch, W. (Hrsg.): *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie, C/II/7*. Göttingen.

Gruber, H. und Ziegler, A. (1996): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen.

Grupp, H., Dominguez-Lacasa, I. and Friedrich-Nishio, M. (1986): *The national German innovation system: Its development in different governmental and territorial structures*. In: Shavania, L. (Eds.): *International Handbook of Innovation*. New York.

Guilford, J.P. (1950): *Creativity*. American Psychologist.

Guilford, J.P. (1956): *The structure of intellect*. Psychological Bulletin, 53.

Guilford, J.P. (1967): *The structure of human intelligence*. New York.

Hall, A. and Fagen, R. (1968): *Definition of system*. In: Buckley, W. (Ed.): *Modern systems research for the behavioural scientist*. Chicago.

Hany, E.A. (1987): *Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Schüler*. Dissertation: München.

Hany, E.A. (1995): *Teachers' cognitive processes of identifying gifted students*. In: Katzko, M.W. and Mönks, F.J. (Eds.): *Nurturing talent: Individual needs and social ability*. Assen.

Hany, E.A. (2001): *Identifikation von Hochbegabten im Schulalter*. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen.

Hany, E.A. und Heller, K.A. (1991): *Gegenwärtiger Stand der Hochbegabungsforschung. Replik zum Beitrag Identifizierung von Hochbegabung*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23 (3).

Harrington, J., Harrington, C. and Karns, E. (1991): *The Marland Report: Twenty years later*. Journal of the Education of the Gifted, 15.

Heidenreich, M. (2002): *Merkmale der Wissensgesellschaft*. In: BLK f. Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Innsbruck.

Heinbokel, A. (1988): *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Baden-Baden.

Heinbokel, A. (2001): *Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950 - Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels*. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Osnabrück /Bonn.

Heller, K.A., Perleth, C. i Sienwald, W. (1991): *Longyitjudnoye issledovaniye odarennosty*. Moskva.

Heller, K.A (1990): *Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchener Längsschnittstudie zur Hochbegabung*. Psychologie in Erziehung und Unterricht.

Heller, K.A. (1995): *The role of creativity in explaining giftedness and exceptional achievement*. European Journal for high Ability, 6 (1).

Heller, K.A. (2000): *Hochbegabungsdiagnose*. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern.

Heller, K.A. (1992; 2001): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen.

Heller, K.A. und Hany, E.A. (1986): *Identification, development and analysis of talented and gifted children in West Germany*. In: Heller, K.A. and Feldhusen, J.F. (Eds.): *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Bern.

Heller, K.A. und Neber, H. (1994): *Evaluationsstudie zu den Schülerakademien 1993. Endbericht*. Institut für Pädagogische Psychologie und Psychologische Diagnostik. München.

Heller, K.A. et al. (1998): *Motivationsförderung im Unterricht: Zur Einführung in das Themenheft*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45.

Heller, K. A. and Schofield, N.J. (2002): *International trends and topics of research on giftedness and talent*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Heller, K.A., Perleth, C. and Lim, T.K. (2005): *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.



Heller, K.A. und Perleth, C. (2007): *Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland*. In: Heller, K.A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster.

Heller, K.A. und Perleth, C. (2007a): *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Primarstufe (MHBT-P)*. Göttingen.

Heller, K.A. und Perleth, C. (2007b): *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S)*. Göttingen.

Henry, T.S. (1920): *Classroom problems in the education of gifted children. The nineteenth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago.

Hernandez de Hahn, F. (2002): *Cross-Cultural Studies in Gifted Education*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Herrnstein, R.J. and Murray, C. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York.

Hickethier, K. (2003): *Einführung in die Medienwissenschaft*. Stuttgart/Weimar.

Hoffer, F. (1992): *Reform der sowjetischen Gewerkschaften in Russland*. Virginia.

Hoge, R.D. (1988): *Issues in the definition and the measurement of the giftedness construct*. Canadian Journal of Education, 14 (1).

Hoge, R.D. (1989): *An examination of the giftedness construct*. Canadian Journal of Education, 14 (1).

Holzkamp, K. (1992): 'Hochbegabung': Wissenschaftlich verantwortbares Konzept oder Alltagsvorstellung? Forum Kritische Psychologie 29.

Holling, H. und Kanning, U.P. (1999): *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen.

Howaldt, J. (2002): *Lernen in Netzwerken*. In: Heinz, W., Kotthoff, W.R. und Peter, G. (Hrsg.): *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Münster.

Hufnagel, E. (1982): *Wilhelm Dilthey. Hermeneutik als Grundlegung der Geisteswissenschaften*. In: U. Nassen (Hrsg.): *Klassiker der Hermeneutik*. Paderborn.

Hughes, C., VanTassel-Baska, J., Boyce, L. and Quek, C. (1994): *The William & Mary pilot of change and the search for meaning: A national languages and arts unit for high ability students in grades 4-6*. Williamsburg.

Huschke-Rhein, R.B. (1979): *Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Stuttgart.

Huschke-Rhein, R.B. (1989): *Systemische Pädagogik*. Band. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Köln.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. 3 1400 et seq. (2004).

- Inglehardt, R. (1997): *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton.
- Ipfling, H.J. (2007): *Schule – ihre Geschichte und ihre Organisation*. In: Apel, H.J. und Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Ivanov, P.I. (1964): *Obschaya psikhologiya*. Tashkent.
- Jackson, N.E. and Butterfield, E.C. (1986): *A conception o giftedness designed to promote research*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988, 20 U.S.C. §3061 et seq. (1988).
- Jarren, O. (2001): „Mediengesellschaft“ – *Risiken für die politische Kommunikation*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 41-42, 5. Oktober 2001. Bonn.
- Janickij, O. N. (2001): *Rossija kak obscestvo riska: kontury teorii*. In: V. A. Jadov (Hrsg.), *Rossija: transformiruyusceesja obscestvo*. Moskau.
- Jeltova, I. and Grigorenko, E. L. (2005): *Systemic Approaches to Giftedness. Contributions of Russian Psychology*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Jensen, A.R. (1996). *Giftedness and genius: Crucial differences*. In: Benbow, C.P. and lubinski, D. (Eds.): *Intellectual talent*. Baltimore.
- Jürgens, E. (2006): *Schulstufen und Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens*. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. und Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- Jung, M. (1996): *Dilthey zur Einführung*. Hamburg.
- Von Károlyi, C. und Winner, E. (2005): *Extreme giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.
- Karp, A. (2003): *Thirty Years After: The Lives of Former Winners of Mathematical Olympiads*. Bloomfield Hills.
- Karpenstein-Eßbach, C. (2004): *Einführung in die Kulturwissenschaft der Medien*. Paderborn.
- Kant, E. (1790/1986): *Kritik der Urteilskraft*. Ditzingen.
- Kauffmann, S. (1995): *At home in the universe: The search for the laws of self-organization and complexity*. Oxford.
- Kaufman, S.B. and Sternberg, R.J. (2007): *Giftedness in the Euro-American Culture*. In: Phillipson, S.N. und McCann, M. (2007): *Conceptions of Giftedness. Sociocultural Perspectives*. New Jersey.
- King, E. and Hill, A. (Eds.): *Women´s education in developing countries*. 1993. Baltimore.

- Klafki W. (1990): *Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs*. In: Krüger, H.-H. (Hg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Klewes, J. (1983): *Retroaktive Sozialisationseinflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern*. Weinheim.
- Kelso, J.A.S. (1995): *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. Cambridge.
- Keniston, K. (1963): *The Uncommitted: Alienated youth in American society*. New York.
- Keniston, K. (1971): *Youth and Dissent*. Chicago.
- Keupp, H. (1997): *Identitätsarbeit heute - Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main.
- Kholodnaya, M.A. (1997): *Psikhologiya intellekta: paradosky issledoaviya*. Tomsk.
- Kirk, S., Gallagher, J.J. and Anastasiow, N. (2000): *Educating Exceptional Children*. Boston.
- Klein, G. (2001): *Wissensgesellschaft – Ein Schlagwort aus ungewöhnlichen Perspektiven beleuchtet*. In: Graf, H.G. (Hrsg.): *... und in Zukunft die Wissensgesellschaft?* Chur.
- Kluge, F. (2003): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin.
- Kopytov, A.D. (2008): *Überlegungen zu einer Pädagogik der Begabung*. In: Zeitschrift Begabtes Kind, Nummer 1, Moskau.
- Korablijeva, G.V. (2004): *Tendenzii razvitija russkogo etnosa*. Orenburg.
- Korinek, W. (2000): *Schulprofil im Wandel*. Bad Heilbrunn.
- Krallmann, D. und Ziemann, A. (2001): *Grundkurs Kommunikationswissenschaft*. München.
- Kriz, J. (2004): *Beobachtungen von Ordnungsbildungen in der Psychologie: Sinnattraktoren in der Seriellen Reproduktion*. In: Moser, S. (Hrsg.): *Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele*. Wiesbaden.
- Kruse, W. (2002): *Selbstmanagement versus Beruflichkeit – spannungsreiche europäische Lernperspektiven*. In: Heinz, W.R., Kotthof, H. und Peter, G. (Hrsg.): *Lernen in der Wissensgesellschaft*. Münster.
- Krutetsky, V. A. (1963): *A study of mathematical abilities*. Washington.
- Krutetsky, V. A. (1964): *A study of structure, ways of development and diagnosis of mathematical abilities*. Amsterdam.
- Krutetsky, V. A. (1968): *Psikhologiya matematicheskikh sposobnostei shkolnykov*. Moskva.
- Kuckulenz, A. und Zwick, T. (2005): *Heterogene Einkommenseffekte betrieblicher Weiterbildung*. Die Betriebswirtschaft., 65 (3).

- Kübler, H.-D. (2009): *Mythos Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.
- Kübler, H.-D. (2003): *Kommunikation und Medien*. Eine Einführung. Münster.
- Kukushkin, B. (1996): *The Olympiad movement in Russia*. International Journal of Educational Research, 25 (6).
- Kulik, J. and Kulik, C. (1991): *Ability grouping and gifted students*. In: Colangelo, N. and Davies, G. (Eds.): Handbook of Gifted Education. Boston.
- Kulik, J.A. and Kulik, C. (1997): *Ability grouping*. In: Colangelo, N. and Davies, G. (Eds.): Handbook of Gifted Education. Boston.
- Kurbatova, I.A. (1995): *A polimodal approach to measure children's giftedness*. Moskva.
- Lakoff, G. (1993): *The contemporary theory of metaphor*. In Ortny, A. (Ed.): Metaphor and thought. New York.
- Lakoff, G. (1995): *Embodied minds and meanings*. In: Baumgarnter, P. and Payr, S. (Eds.): Speaking minds. Princeton.
- Langeneder, A. (1997): *Selektive Begabtenförderung? Probleme und Möglichkeiten*. Frankfurt am Main.
- Lauer, C. (2005): *Education and labour market outcomes*. A French-German comparison. ZEW Economic Studies. Heidelberg.
- Lasursky, A.F. (1921): *Klassifikatsiya lichnostei*. Petrograd.
- Liegle, L. (2000): *Familienkindheit und Kinderpolitik in sozial-ökologischer Perspektive*. In: Herlth, A., Engelbert, A., Mansel, J. und Palentien, C. (Hrsg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Opladen.
- Lehmann, A. C. and Gruber, H. (2008): *Music*. In: Ericsson, K.A., Charness, P., Feltovich, P. and Hoffman, R. (Eds.): Handbook on expertise and expert performance. Cambridge.
- Leites, N.S. (1960): *Ob ymstvennoi odarennosti*. Moskva.
- Leites, N.S. (1996): *Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov*. Moskva.
- Levitov, N.D. (1963): *Psikhologiya truda*. Moskva.
- Lindemann, H. (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik*. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München.
- Litt, T. (1926): *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Abhandlungen zur gegenwärtigen Lage von Erziehung und Erziehungstheorie*. Leipzig/Berlin.
- Lochner, L. and Moretti, E. (2004): *The effect of education on crime: Evidence from prison-inmates, arrests and self-reports*. American Economic Review, 94(1).

- v. Loeffelholz, H.D. (2004): *Wirtschaft und Finanzen*. In: Lösche, P. und von Loeffelholz, H.D. (Hrsg.): *Länderbericht USA*. Bonn.
- Loski, N. (1995): *Istorija ruske filozofije*. Podgorica.
- Lucito, L.J. (1964): *Gifted Children*. In: Dunn, L.M. (Ed.): *Exceptional children in the schools*. New York.
- Luftig, R.L. and Nichols, M.L. (1991): *An assessment of the social status and perceived personality and school traits of gifted students by non-gifted peers*. Bloomfield Hills.
- Lyotard, J.-F. (1988): *Die Moderne redigieren*. Bern.
- Lyotard, J.-F. (1999): *Das postmoderne Wissen*. Wien.
- Macha, H. (2001): *Bildung*. In: Wiater, W. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens*. Donauwörth.
- Mandl, H. und Krause, U.-M. (2001): *Wissensmanagement im Studium – LEGUAN – ein Informations- und Wissensmanagement-System für StudienanfängerInnen im Bereich Pädagogik der Ludwig-Maximilian- Universität München*. In: Meixner, J. und Müller, K. (Hrsg.): *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf*. Aachen.
- Manturana, H.R. und Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. München.
- Margolin, I. (1996): *A pedagogy of privilege*. *Journal for the Education of the Gifted*., 19 (2).
- Maric, I. (2002): *Filozofija na Istoku Evrope*. Beograd.
- Marland, S. P. (1972): *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington.
- Matyushkin, A.M. (1984): *Osnovniye napravleniya isslemdovanyi myshlemniya i tvorchestva*. Moskva.
- Matyushkin, A.M. (1989): *Konsetpsiya tvorcheskoi odarennosty*. Moskva.
- Matyushkin, A.M. (1993): *Zagadky odarennosty*. Moskva.
- McGehee, Ch. (1987): *The American School System*. (unter: <http://www.cwu.edu/~chasm/schoole.htm>.; 23.09.10).
- McMahon, W. (1999): *Education and development, Measuring the social benefits*. Oxford.
- Mead, M. (1970): *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. New York.
- Mednick, S.A. (1962): *The associative basis of the creative process*. New York.
- Meier, C. (2003): *Russland und die Welt*. In: *Informationen zur politischen Bildung: Russland* (281). Bonn.
- Menzel, D. und Wiater, W. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf an Regelschulen*. 2006, Donauwörth.

Mering, O. von and Mulhare, M.T. (1970): *Sociological aspects of parenthood*. In: James, A.E. and Benedek, T. (Eds.): *Parenthood: Its Psychology and Psychopathology*. Boston.

Merlin, V.S. (1970): *Vzaimootnosheniye tipichnikh i individualnikh osobennostei temperamentra*. Moskva.

Merlin, V.S. (1970): *Svoistva lichnosti kak spoobnosty*. Perm.

Merlin, V.S. (1973): *Ocherk teorii temperamenta*. Perm.

Merlin, V.S. (1974): *Predysloviye*. Perm.

Merlin, V.S. (1986): *Ocherk integralnogo issledovaniya individualnosti*. Moskva.

Merlin, V.S. (1990): *Struktura lichnosti, kharakter, sposobnosty, samosoznaniye*. Perm.

Meixner, J. und Müller, K. (Hrsg) (2004): *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf*. Aachen.

Mills, C., Ablard, K.E. and Gustin, W.C. (1994): *Academically talented students' achievement in a flexibly-paced mathematics curriculum*. *Journal for Mathematics Education*, 25.

Mincer, J. (1974): *Schooling, experience, and earnings*. New York.

Minton, H.L. (1988). *Lewis M. Terman: Pioneer in psychological testing*. New York.

Molebash, P.E. (2002): *Constructivism meets Technology Integration: The CUFA Technology Guidelines in an Elementary Social Studies Method Course*. In: *Theory and Research in Social Education*, 30,3.

Mönks, J.F. (1990): *Hochbegabtenförderung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37.

Mönks, J.F. (1992): *General introduction: from conception to realization*. In: Mönks, F.J., Katzko, M.W. and van Boxtel, H.W. (Eds.): *Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues*. Amsterdam.

Mönks, J.F. and Mason, E.J. (2002): *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Mönks, J.F., Heller, K.A. and Passow, A.H. (2002): *The Study of Giftedness: Reflections on Where We Are and Where We Are Going*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Mönks, J.F. and Katzko, M.W. (2005): *Giftedness and gifted education*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge.

Molyako, V.A. (1994): *The issues of creativity and giftedness*. Moskva.

Montessori, M. (1994): *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Freiburg.

Moon, S.M. and Rosselli, H.C. (2002): *Developing Gifted Programs*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Morelock, M.J. (1996): *On the nature o giftedness and talent: imposing order or chaos*. Bloomfield Hills.

Müller, K. (2001): *Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*. In: Meixner, J. und Müller, K. (Hrsg.): *Angewandter Konstruktivismus. Ein Handbuch für die Bildungsarbeit in Schule und Beruf*. Aachen.

Münch, R. (1991): *Dialektik der Kommunikationsgesellschaften*. Frankfurt am Main.

Muff, E. (2006): *Hochbegabtenförderung an bayerischen Gymnasien*. In: Menzel, D. und Wiater, W. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf an Regelschulen*. Donauwörth.

Muff, E. (2007): *Hochbegabung. Chancen und Herausforderungen*. Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen Lehramt Gymnasium. (unveröffentlicht).

Murswieck, A. (2004): *Gesellschaft*. In: Lösche, P. und von Loeffelholz, H.D. (Hrsg.): *Länderbericht USA*. Bonn.

Narikbajeva, L.M. (2007): *Konzeptija professionalnoj odarjonnosti buduschego specialisatz kak osnova postrojenija pedagogitscheskoj teorii i praktiki v vuse*. Moskva.

National Association For Gifted Children (2005): *NAGC's comments to the U.S. Department of Education on IDEA*. Download unter: <http://nagc.org/index.aspx?id=578> (15.09.08)

National Science Foundation Act of 1950, 42 U.S.C. §1869 et seq. (1950).

National Science Foundation (2005): *NSF at first glance*. Retrieved July 27<sup>th</sup>, 2006. Download unter: <http://www.nsf.gov/about/glance.jsp>. (26.09.09)

Neber, H. (2006): *Entdeckendes Lernen*. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.

Nebylitsin, V.D. (1966): *Osnovniye svoistva nervnio systemy chekoveka..* Moskva.

Nebylitsin, V.D. (1976): *Psykhofysiologicheskiye issledovaniya individualnykh razlychyi*. Moskva

Neimatov, J. M. (2002): *Obrazovaniye v 21 veke: tnedenzii i prognosy*. Moskva.

Nelson, E. and Buchanan, N. (1991). *Evaluating gifted programs with locally constructed instruments*. In: Buchanan, N. and Feldhusen, J. (Eds.): *Conducting Research and Evaluation in Gifted Education*. New York.

Newell, A. (1990): *Unified theories of cognition*. Cambridge.

Nickel, H. et al.(Hrsg.) (1993): *Psychologie der Entwicklung und Erziehung*. Pfaffenweiler.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6301 et seq. (2002).

OECD (1998): *Human capital investment*. Paris.

Novikov, S.P. (1996): *Matematika v Rossii. Bol'she, Chem Nauka, ili Matematicheskoye Obrazovanie v Rossii – est'li Perspektivy?* Znanie-sila, 5.

OECD (2002): *Investment in human capital through post-compulsory education and training: Selected efficiency and equity aspects*. Paris.

OCED (2005): *Proposed guidelines for collecting and interpreting technological innovation data*. Paris.

Oxford Dictionary (1995): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford.

Panov, V. I. (2002): *Gifted Education. Russian Education and Society*. Moskau.

Parz, O.S. (2007): *Selbstregulierung des begabten Kindes: Theorie und Praxis*. In: Zeitschrift Begabtes Kind, Nummer 1, Moskau.

Passow, A.H., Mönks, F.J. and Heller, K.A. (1993): *Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. and Passow, A.H. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford.

Penrose, R. (1994): *Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness*. Oxford.

Peterson, J.S. (1999): *Gifted - through whose cultural lens? An application of the postpositivistic mode of inquiry*. Journal for the Education of the Gifted, 22.

Perkins, D. and Salomon, G. (1989): *Are cognitive skills context-bound?* Educational Researcher, 18.

Perleth, C. (2001): *Follow-up-Untersuchungen zur Münchener Hochbegabungsstudie*. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen.

Perleth, C. & Schatz, T. (2003): *Aus der Forschung: Zur Begabungsentwicklung und -förderung im Vorschulalter*. In: Wagner, H. (Hrsg.): *Frühzeitig fördern. Hochbegabte Kinder im Kindergarten und in der Grundschule*. Bad Honnef.

Perleth, C. und Ziegler, A. (1997): *Überlegungen zur Begabtdiagnose und Begabtenförderung in der Berufsaus- und -weiterbildung*. In: Knittler, U. und Metz-Göckel, H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation*. Essen.

Persson, R.S., Joswig, H. and Balogh, L. (2002): *Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Pfeiffer, S. I. (Ed.): *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research and best practices*. 2008, New York.

Phillipson, S.N. und McCann, M. (2007): *Conceptions of Giftedness. Sociocultural Perspectives*. New Jersey.

Piirto, J. (1999a): *Talented children and adults: Their development and education*. Columbus.



Piirto, J. (1999b): *Implications of postmodern curriculum theory for the education of the talented*. Journal for the Education of the Gifted, 22.

Pleines, H. (2003): *Aspekte der postsowjetischen Gesellschaft*. In: Informationen zur politischen Bildung: Russland (281). Bonn.

Plomin, R. (1995): *Nature, nurture, and intelligence*. In: Katzko, M.W. and Mönks, F.J. (Eds.). *Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability*. Assen.

Ponomarev, Y.A. (1960): *Psykhologiya tvorcheskogo myshleniya*. Moskva.

Ponomarev, Y.A. (1988): *Psykhologiya tvorchestva*. Moskva.

Poroshina, T.I.(1997): *Spetsialniye sposobnosti v strukture integralnoi ondividualnosti bududchikh uchytelei muzyky*. Perm.

Powell, W.N. (1999): *The structural oppression of African Americans in higher education*. Doctoral Dissertation, Oregon.

Prom, J.S., Johnson, S.T. and Wallace, M.B. (1987): *Home environment, talented minority youth, and school achievement*. Journal of Negro Education, 56 (1).

Rea, D. (2000): *Optimal motivation for talent development*. Journal for the Education of the Gifted, 18.

Reich, K.(2006): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim/Basel.

Reich, K. (2007): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim/Basel.

Reimann, R. (2002): *Differentielle Fördereffekte des achttjährigen Gymnasiums*. In: Heller, K.A. (Hrsg.): *Begabtenförderung am Gymnasium*. Opladen.

Renzulli, J.S. (1986; 2005): *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.

Renzulli, J.S. (1991): *The National Research Center on the Gifted and Talented: The dream, the design, and the destination*. Gifted Child Quarterly, 35.

Renzulli, J.S. (1993): *Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und talentierter Schüler*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40.

Renzulli, J.S. und Reiss, S.M. (2001): *Das schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau.

Richter, I. (1989): *Artikel 7*. In: Wassermann, R. (Ed.): *Kommentar zum Grundgesetz, Reihe Alternative Kommentare zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Band 1, Artikel 1-37*. Neuwied.

Riese, Hajo (1992): *Das Scheitern des Sozialismus und der Transformationsprozeß*. Berlin.

Robertson, C.Y. und Winter, C. (Hrsg.): *Kulturwandel und Globalisierung*. 2000, Baden-Baden.

Robinson, N.M. (2005): *In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.

Ross, P. (Ed.): *Natural Excellence*. Washington, 1993.

Rost, D.H. (1993): *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Das Marburger Hochbegabtenprojekt*. Göttingen.

Rost, D.H. (2001): *Hochbegabung*. In: Rost, D.H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.

Rubenson, D.L. and Runco, M.A. (1992): *The psychoeconomic approach to creativity*. *New ideas in Psychology*, 10.

Rubinstein, S.L. (1989): *Sposbnosty*. In: Rubinstein, S.L.: *Osnovy obschei psichologii*. Moskva.

Rudnik, P.A. (1964): *Psikhologiya*. Moskva.

Rudnitski, R. (2002): *National/Provincial Gifted Education Policies: Present State, Future Possibilities*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Runco, M.A. (2005): *Creative giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge.

Salzmann, C. (1974): *Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung*. In: Roth, L. und Petrat, G. (Hrsg.): *Unterrichtsanalysen in der Diskussion*. Hannover.

Sandefur, G. and McLanahan, S. (1990): *Family background, race and ethnicity, and early family formation*. Madison.

Sander, A. (1990). *Schule und Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. Systemische Pädagogik*. Köln.

Sapon-Shevin, M. (1994): *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community*. Albany.

Savenkov, A. (2001): *Das begabte Kind in der Massenschule*. Moskau.

Schabolina, S.W. und Kotlarova, W.F. (2008): *Entwicklung der Begabung der Schüler: Probleme und Perspektiven im Gymnasium*. In: *Zeitschrift Begabtes Kind*, 2008, Nummer 1. Moskau.

Scarr, S. and McCartney, K. (1983): *How people make their own environments: A theory of genotype-environment effect*. *Child Development*, 54.

Scheblonova, E.I. i Averina, I.S. (1994): *Sovremenniy zarubezhniye longyudniye issledovaniya odarennosti*. Moskva.

Scheblanova, E.I. (2004): *Psichologitscheskaja diagnostika odarjonnost schkolnikov: problemy, metody, rezultaty issledovanij i praktiki*. Moskva.

Schelsky, H. (1961): *Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform*. Heidelberg.

Schilling, S.R. (2002): *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers. Wer allzu klug ist, findet keine Freunde?* Münster.

Schweigler, G. (2004): *Außenpolitik*. In: Lösche, P. und von Loeffelholz, H.D. (Hrsg.): *Länderbericht USA*. Bonn.

Schmidt, S.J. (1994): *Chimäre Neurophilosophie oder: Gehirn und Kultur*. In: Fedrowitz, J. Matejovski, D., Kaiser, G. (Hrsg.): *Neuroworlds*. Frankfurt am Main/New York.

Schmidt, G. (2003): *Bildung und Wissenschaft*. In: *Informationen zur politischen Bildung: Russland* (281). Bonn.

Schneider, W. (2000). *Lebenslanges Lernen aus der Sicht der kognitiven Diskussion um Hochbegabung in Deutschland*. In: Solzbacher, C. und Heinbokel, A. (Hrsg.): *Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung*. Münster.

Schneider, W. and Bjorklund, D.F. (2003): *Memory and knowledge development*. In: Valsiner, J. and Conolly, K.J. (Eds.): *Handbook of developmental psychology*. London.

Schneider, W. und Stumpf, E. (2007): *Hochbegabung, Expertise und die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen*. In: Heller, K.A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster.

Schreiterer, U. (2008): *Eine Frage des Geldes? Das Bildungssystem der USA*. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. (unter: <http://www.bpb.de/themen/LBOPRG.html>, 13.01.09)

Schröder, H. (1999): *Theorie und Praxis der Erziehung*. München.

Schütz, C. (2004): *Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher*. Münster.

Schulze, G. (1993): *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt am Main.

Schulze, Gerhard (2003): *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München/Wien.

Schulze, H. (2003): *Arbeit und Erfahrung: Reflexionen zur Entwicklung des Themas am Psychologischen Institut der Universität Hamburg*. In: Kumbrock, Chr., Dick, M. und Schulze, H. (Hrsg.). *Arbeit – Alltag – Psychologie. Über den Bootsrand geschaut*. Heidelberg.

Schuschpanova, O.W. und Lachtikova, N.A. (2008): *Der Zustand und die Probleme der Bildung des höheren Niveaus für die begabten Schüler*. In: *Zeitschrift Begabtes Kind*, Nummer 1. Moskau.

Schweizer, K. (Hrsg.): *Leistung und Leistungsdiagnostik*. 2006, Heidelberg.

Sefer, J. (2007): *Slavic Conceptions of Giftedness and Creativity*. In: Phillipson, S. N. and McCann, M. (Eds.): *Conceptions of Giftedness. Sociocultural Perspectives*. New Jersey.

Shore, B. and Delcourt, M. (1996): *Effective curricular and program practices in gifted education and the interface with general education*. Journal for the Education of the Gifted, 20.

Siegler, R.S. and Kotovsky, K. (1986): *Two levels of giftedness: Shall ever the twain meet?* In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. New York.

Simon, F. B., Clement, U. und Stierlin, H. (1999): *Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular*. Stuttgart.

Simons, R.J. (1992): *Lernen selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell*. In: Mandl, H. und Friedrich, H.F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen.

Simonton, D.K. (2002): *Genius and giftedness: Same or different?* In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Simonton, D.K. (2005): *Genetics of giftedness: The implications of an emergenic-epigenetic model*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge.

Simonton, D.K. (2006) In: Ericsson, K.A., Charness, N. Feltovich, P.J. and Hoffman, R.R. (Eds.): *Handbook on expertise and expert performance*. New York.

Sinjagina, N.J. und Zaizeva, N.W. (2007): *Begabte Kinder: gestern, heute, morgen*. In: Zeitschrift Begabtes Kind, Nummer 1, Moskau.

Sisk, D. (2008): *Federal history of gifted education*. In: Karnes, F.A. and Stephens, K.R. (Eds.): *Achieving excellence: Education the gifted and talented*. Columbus.

Skuder, P., Plomin, R. McClearn, G.E., Smith, D.L., Vigetti, S., Chorney, M.J., Chorney, K., Kasarda, S., Thompson, L.A., Petrill, S.A., Daniels, J., Owen, M.J. and McGuffin, P. (1995): *A polymorphism mitochondrial DNA associated with IQ?* Intelligence, 21.

Snow, R.E. and Swanson, J. (1992): *Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment*. Annual Review of Psychology, 43.

Sparfeldt, J.R. (2006): *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher*. Münster.

Spearman, C. (1927): *The abilities of man*. London.

Spring, J.H. (2008): *Globalization of education: an introduction*. New York.

Stadler, M. und Kruse, P. (1990): *Überwirklichkeitskriterien*. In: Riegas, V. und Vetter, C. (Hrsg.): *Zur Biologie der Kognition: Ein Gespräch mit H.R. Manturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes*. Frankfurt am Main.

Stehr, N. (1994): *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt am Main.

Stephens, K. R. (2008): *Applicable Federal and State Policy, Law, and Legal Considerations in Gifted Education*. In: Pfeiffer, S. I. (Ed.): *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research and best practices*. New York.

Stepien, W., Gallagher, S.A. and Workman, D. (1993): *Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms*. Journal for the Education of the Gifted, 16 (4).

Steinbicker, J. (2001): *Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*. Opladen.

Stern, W. (1916): *Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose*. In: Petersen, P. (Hrsg.): *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig.

Stern, W. (1918): *Höhere Intelligenztests zur Prüfung Jugendlicher*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 19.

Sternberg, R.J. (1981): *A componential theory of intellectual giftedness*. Gifted Child Quarterly, 25.

Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ*. New York.

Sternberg, R.J. (1986): *A triachic theory of human intelligence*. New York.

Sternberg, R.J. (2000): *Successful intelligence: a unified view of giftedness*. In: van Lieshout, C.F.M. and Heymans, P.G. (Eds.): *Developing Talent across the Life-Span: A Festschrift for Franz Mönks*. Hove.

Sternberg, R.J. (2002): *Giftedness as developing expertise*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Sternberg, R.J. and Grigorenko, E.L. (1997): *Intelligence, Heredity, and Environment*. New York.

Stevenson, H.W. (1998): *Cultural interpretations of giftedness: The case of East Asia*. In: Friedman, R.C. and Rogers, K.B. (Eds.): *Talent in Context: Historical and Social Perspectives of Giftedness*. Washington.

Stojnov, D. (2005): *Od psihologije licnosti do psihologije osoba*. Beograd.

Subotic, M. (2001): *Tumaci ruske ideje: Studije o ruskim misliocima*. Beograd.

Tannenbaum, A.J. (1986): *Giftedness: A psychosocial approach*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness*. Cambridge.

Tannenbaum, A.J. (2002): *A History of Giftedness in School and Society*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam/Oxford.

Terman, L.M. (1954): *The discovery and encouragement of exceptional talent*. American Psychologist, 9.

Teplov, B.M. (1985): *Sposobnosty i odarennost*. In: Teplov, B.M.: *Izbranniye trudy: V 2-kh tomakh*. Moskva.

Terman, L.M. (1916): *The measurement of intelligence*. Boston.

Terman, L.M. (1924): *The physical and mental traits of gifted children*. In: Whipple, G.M. (Ed.): Report of the society's committee on the education of gifted children. Bloomington.

Terman, L.M. (1925): *Genetic studies of genius: vol. 1 Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford.

*The Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Washington, 1993.

The White House Task Force on the Education of Gifted Persons (1968): *Talent development: An investment in the nation's future. A report to the President*. Lyndon Baines Johnson Library.

The White House (2006): *American Competitiveness Initiative: Overview*. Download unter: <http://www.whitehouse.gov/stateoftheunion/2006/aci/#section2> (27.08.09).

Tikhomirova, I.V. (1988): *Styleviye i productivniye kharakterystyky sposobnostei: Typologicheskyy podkhod*. Moskva.

Tinbergen, J. (1975): *Income distribution, analysis and policies*. Amsterdam and Oxford.

Tirri, K. and Uusikyla, K. (1994): *How teachers perceive differentiation of education among the gifted and talented*. Gifted and Talented International, 9 (2).

Thompson, K. C. and Morris, R. J. (2008): *Ethical and Professional practice issues in the Provision of Educational Services to Gifted Students*. In: Pfeiffer, S. I. (Ed.): Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research and best practices. New York.

Thompson, L.A. and Plomin, R. (1993): *Genetic Influence on cognitive Ability*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J. and Passow, A.H. (Eds.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford.

Tschernych, P.J. (1994): *Historisch-etymologisches Wörterbuch der russischen Sprache*. Moskau.

Touraine, A. (1972): *Die postindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt am Main.

Touraine, A. (1988): *Return of the Actor*. Minneapolis.

Turner, R. (1960): *Sponsored and contest mobility and the school system*. American Sociological Review.

Urban, K.K. and Sekowski, A. (1993): *Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Europe*. In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): International Handbook of Giftedness and Talent. Amsterdam/Oxford.

Urban, K.K. (1996): *Besondere Begabungen in der Schule*. Beispiele, 14.

Urban, K.K. (2000): *Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel*. In: Wagner, H. (Hrsg.): Förderung besonderer Begabungen: Demokratischer Anspruch – pädagogische Herausforderung. Rodenberg.

U.S. Department of Education (1993): *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington.

U.S. Department of Education (2007): *Fact sheet on the major provisions of the conference report to H.R.1, the No Child Left Behind Act.* Download unter: <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/factsheet.html>. (23.07.09).

VanTassel-Baska, J. (1997): *Contributions to gifted education of the Talent Search concept.* In: Benbow, C. and Lubnitski, D. (Eds.): *psychometric and Social Issues Concerning Intellect and Talent.* Baltimore.

VanTassel-Baska, J. (1998): *A comprehensive model of program development.* In: VanTassel-Baska, J. (Ed.): *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners.* Denver.

VanTassel-Baska, J. (2002): *Theory and Research on Curriculum Development or the Gifted.* In: Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. and Subotnik, R.F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent.* Amsterdam/Oxford.

VanTassel-Baska, J. (2005): *Domain-specific giftedness: Applications in school and life.* In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E. (Eds.): *Conceptions of giftedness.* Cambridge.

VanTassel-Baska, J. and Stambaugh, T. (2008): *Curriculum and Instructional Considerations in Programs.* In: Pfeiffer, S.I. (Ed.): *Handbook of Giftedness in Children. Psycho-educational theory, research, and best practices.* New York.

Vasmer, M. (1953): *Russisches etymologisches Wörterbuch* (in drei Bänden). Moskau.

Venger, L.A. i Khrustalyova, T.M. (1994): *Spetsialniye sposobnosty v strukture indivalnosty uchyteleya.* Moskva.

Vester, M. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel.* Frankfurt am Main.

Vester, F. (2002): *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität.* München.

Vila, L. (2000): *The non-monetary benefits of education.* European Journal of Education, 35.

Viatkina, L. A. (1970): *Typologichesky obuslovlenniy indivalnyy styl reshenii prakticheskikh zadach kak pokazatel obschikh sposobnostei u strashikh doshkolnikov.* Perm.

Vock, M., Preckel, F. und Holling, H. (2007): *Förderung Hochbegabter in der Schule. Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen.* Göttingen.

Vygotskij, L. N. (1996): *Sabrana dela.* Beograd.

Waldmann, M.R., Renkl, A. und Gruber, H. (2003): *Das Dreieck von Begabung, Wissen und Lernen.* In: Schneider, W. und Knopf, M.: (Hrsg.): *Entwicklung, Lehren und Lernen. Zum Gedenken an Franz Emanuel Weinert.* Göttingen.

Warwitova, A.D. (2007): *Die Nutzung von Mitteln der personen-orientierten Erziehung bei der Arbeit mit begabten Kindern.* In: Zeitschrift Begabtes Kind, Nummer 2, Moskau.

Watzlawick, P. (1976): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München.

- Weber, M. (1920): *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*. Tübingen.
- Weber, S. (Hrsg.): *Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus*. 2003, Konstanz.
- Webb, J. T., Meckstroth, E.A. und Tolan, S.S. (1982, 2004): *Guiding gifted children: A practical source for parents and children*. Columbus.
- Webb, J. T., Meckstroth, E.A. und Tolan, S.S. (1985): *Hochbegabte Kinder, ihre Eltern, ihre Lehrer*. Bern.
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie*. Tübingen.
- Weinert, F.E. (1984): *Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff?* Die Deutsche Schule, 5.
- Weinert, F.E. (1989): *Die unterschätzte Bedeutung des Gedächtnisses für die geistige Produktivität. Um das Denken fördern zu können, müssen wir viel mehr über das Wissen wissen. Was in der Psychologie bisher übersehen wurde*. In: Gerwin, R. (Hrsg.): *wie die Zukunft Wurzeln schlug – Aus der Forschung der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin.
- Weinert, F.E. (1987): *Zehn Thesen zur neuen Lernkultur*. In: Beck, E. und Guldemann, F. (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel*. St. Gallen.
- Weinert, F.E. (2000): *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung*. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg 13. Oktober 2000.
- Weiß, M. (2002): *Stichwort: Bildungsökonomie*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (2).
- Weltbank (2002): *Transition. The First Ten Years*. Washington, D.C.
- Westberg, K.L., Burns, D.E., Gubbins, E.J., Reis, S.M., Park, S. and Maxfield, L.R. (1998): *Professional development practices in gifted education: the results of a national survey*. NRC/GT Newsletter.
- Wiater, W. (2002): *Theorie der Schule*. Donauwörth.
- Wiater, W. (2007a): *Unterrichten und Lernen in der Schule*. Donauwörth.
- Wiater, W. (2007b): *Theorie der Schule*. In: Apel, H.J. und Sacher, W. (Hrsg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Wiater, W. (2007c): *Wissensmanagement: Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden.
- Wieczerkowski, W. und Wagner, H. (1985): *Diagnostik von Hochbegabung*. In: Jäger, R., Horn, K. und Ingenkamp, H.K. (Hrsg.): *Tests und Trends 4*. Weinheim.
- Wiggins, G. (1989): *A true test: toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappan, 70.
- Wild, K.-P. (1991): *Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg.



- Willke, H. (2001). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart.
- Williams, W.G. and Mitchell, B.G. (1989): *From Afghanistan to Zimbabwe: gifted education in the world community*. New York.
- Winebrenner, Susan (2009): *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*. Minneapolis.
- Wittkin, H.A. and Goodenough, D.R. (1982): *Cognitive styles: Essence and origin. Field dependence and field independence*. New York.
- Witte, A. (1997): *Crime*. In: Behrman, J. and Stacey, N. (Eds.): *The social benefits of education*. Ann Arbor.
- Wolfrum, E. (2006): *Die geglückte Demokratie. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart.
- Yankelovich, D. (1994): *How Changes in the Economy Are Reshaping American Values*. In: Aaron, H. J., Mann, T.E. and Taylor, T. (Eds.): *Values and Public policy*. Washington.
- Zhang, W.G. and Sternberg, B.G. (1989): *The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: a cross-validation in Hong Kong*. Bloomfield Hills.
- Ziegler, A. (2005): *The Actiotope model of Giftedness*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J. (Eds.): *Conceptions of Giftedness*. New York.
- Ziegler, A. (2007): *Förderung von Leistungsexzellenz*. In: Heller, K.A. und Ziegler, A. (Hrsg.): *Begabt sein in Deutschland*. Münster.
- Ziegler, A. (2008): *Hochbegabung*. München.
- Ziegler, A. and Stöger, H. (2003): *Identification of underachievement with standardized tests, student, parental and teacher assessments. An empirical study on the agreement among various diagnostic sources*. Gifted and Talented International, 18.
- Zielger, A. and Stöger, H. (2007): *The Germanic View of Giftedness*. In: Phillipson, S.N. und McCann, M. (Eds.): *Conceptions of Giftedness. Sociocultural Perspectives*. New Jersey.
- Ziegler, A., Grassinger, R. und Stöger, H. (2007): *Wie lobt man begabte Schüler richtig? Theoretische Hintergründe auf der Basis des Aktiotopmodells*. In: Endres, W. (Hrsg.): *Lernen lernen – wie stricken ohne Wolle?* Weinheim.
- Zuckerman, G. (2004): *Development of reflection through learning activity*. European Journal of Psychology of Education, 19 (1).

### *Curriculum vitae*

Elke Hörner, geboren 1980, studierte an der Universität Augsburg Germanistik, Politik und Soziologie sowie Philosophie/Ethik für das gymnasiale Lehramt und promovierte dort im Fach Schulpädagogik. Nach dem Ersten Staatsexamen war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik, danach folgten Referendariat und Zweites Staatsexamen, im Anschluss der Schuldienst. Seit 2007 hat sie einen Lehrauftrag am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg.